

Baier, Florian; Schönbachler, Marie-Theres; Forrer Kasteel, Esther; Galliker Schrott, Bettina; Schnurr, Stefan; Schüpbach, Marianne; Steiner, Olivier; Fachhochschule Nordwestschweiz <Windisch u.a.> / Hochschule für Soziale Arbeit; Universität <Bern> / Institut für Erziehungswissenschaft

Evaluationsbericht 1 zum "Projekt Tagesschulen" des Erziehungsdepartements Basel-Stadt. "Projekt Schulen mit Tagesstrukturen auf der Stufe Kindergarten und Primarschule" (Zwischenbericht)

Basel ; Bern 2009, 123 S.



Quellenangabe/ Reference:

Baier, Florian; Schönbachler, Marie-Theres; Forrer Kasteel, Esther; Galliker Schrott, Bettina; Schnurr, Stefan; Schüpbach, Marianne; Steiner, Olivier; Fachhochschule Nordwestschweiz <Windisch u.a.> / Hochschule für Soziale Arbeit ; Universität <Bern> / Institut für Erziehungswissenschaft: Evaluationsbericht 1 zum "Projekt Tagesschulen" des Erziehungsdepartements Basel-Stadt. "Projekt Schulen mit Tagesstrukturen auf der Stufe Kindergarten und Primarschule" (Zwischenbericht). Basel ; Bern 2009, 123 S. - URN: urn:nbn:de:0111-opus-16836 - DOI: 10.25656/01:1683

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-16836>

<https://doi.org/10.25656/01:1683>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

**Evaluationsbericht 1 zum
„Projekt Tagesschulen“ des ED Basel-Stadt
„Projekt Schulen mit Tagesstrukturen
auf der Stufe Kindergarten und Primarschule“
(Zwischenbericht)**

**Hochschule für Soziale Arbeit, Fachhochschule Nordwestschweiz¹
Institut für Erziehungswissenschaft, Universität Bern²**

**Florian Baier¹, Marie-Theres Schönbächler², Esther Forrer Kasteel¹,
Bettina Galliker Schrott¹, Stefan Schnurr¹, Marianne Schüpbach² &
Olivier Steiner¹**

Basel und Bern Februar 2009

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	1
1. Evaluationsauftrag	2
1.1 Fragen und Design	2
1.2 Methodisches Vorgehen	3
1.2.1 Dokumentenanalyse in der Vorbereitungsphase	3
1.2.2 Befragung des Personals in der Vorbereitungsphase	3
1.2.3 Erhebung 2008: Beobachtungen an den Schulen	4
1.2.4 Erhebung 2008: Standardisierte Befragung des Personals	5
1.2.5 Erhebung 2008: Standardisierte Befragung der Eltern	6
1.2.6 Erhebung 2008: Standardisierte Befragung der Kinder	6
1.3 Forschungsmethodisches Glossar	7
2. Inhaltsanalyse sämtlicher vorliegender Dokumente zum Projekt während der Vorbereitungsphase (bis Juli 2007)	9
2.1 Einleitung	9
2.2 Zielsetzungen des Projektes „Schulen mit Tagesstrukturen“	10
2.3 Strukturen: Verantwortlichkeiten und Aufgabenbereiche verschiedener am Projekt Beteiligter	11
2.4 Grundmodell der Schulen mit Tagesstrukturen	12
2.5 Ressourcen des Projektes „Schulen mit Tagesstrukturen“	14
3. Befragung des Personals zur Vorbereitungsphase 2007	17
3.1 Beschreibung der Stichprobe	17
3.2 Beweggründe und Sorgen im Hinblick auf das Projekt	17
3.2.1 Motivationsgründe	17
3.2.2 Befürchtungen	19
3.2.3 Motivation und Sorgen im Vergleich	20
3.3 Einstellungen zu Schulen mit Tagesstrukturen	21
3.3.1 Geschlechtsspezifische Einstellungsunterschiede	23
3.3.2 Einstellungsunterschiede zwischen Lehrpersonen und weiteren Befragten	23
3.3.3 Einstellungsunterschiede zwischen den vier Schulen	24
3.3.4 Einstellungsunterschiede zwischen involvierten und nicht unmittelbar involvierten Personen	24
3.4 Selbstwirksamkeitsüberzeugungen der im Projekt involvierten Personen	25
3.5 Beurteilung der Vorbereitungsphase	26
3.5.1 Dauer der Vorbereitungsphase	26
3.5.2 Beurteilung einzelner Aspekte	27
3.5.3 Kritik und Hinweise auf wichtige Kriterien für die Vorbereitungsphase	30
4. Nutzung und Praxis der Angebote	32
4.1 Teilnahmestatistiken	32
4.2 Angebote und Praxis an den vier Pilotschulen	33
4.2.1 Raumausstattung und Raumnutzung	33
4.2.2 Personal-Kind-Interaktionen	39
4.2.3 Personal-Personal-Interaktionen	39
4.2.4 Selbsttätigkeit und Geführtheit	40
4.2.5 Ruhe und Aktivität	41
4.2.6 Regeln und Rituale	42
4.2.7 Bildungsprozesse	43
4.3 Zusammenarbeit im Team	45
4.3.1 Standort Thierstein	45
4.3.2 Standort Wasgenring	47
4.3.3 Standort Kleinhüningen	48
4.3.4 Standort Niederholz	49
4.3.5 Zusammenfassende Betrachtung zur Kooperation in den Teams	50
5. Umsetzung und Wirkung beim Personal – Erhebung 2008	52
5.1 Beschreibung der Stichprobe	52
5.2 Motivationen, Einstellungen und Befürchtungen	52
5.2.1 Motivation	52
5.2.2 Befürchtungen	54

5.2.3	Einstellungen zu Schulen mit Tagesstrukturen	56
5.2.4	Selbstwirksamkeitsüberzeugungen der im Projekt involvierten Personen	59
5.3	Aus- und Weiterbildung des Personals sowie Integration in die Schule	60
5.3.1	Ausbildung	60
5.3.2	Weiterbildung	61
5.3.3	Integration in die Schule	64
5.4	Professionsverständnis der beteiligten Personengruppen	65
5.4.1	Berufsrollenbilder von Lehr- und Betreuungspersonal	65
5.4.2	Ziele für den Unterricht und für die ausserunterrichtlichen Teile	67
5.4.3	Betreuung der Hausaufgaben	70
5.5	Kooperation der verschiedenen Funktionsgruppen	71
5.5.1	Kooperationsformen	71
5.5.2	Inhaltliche Themen des Austausches	72
5.5.3	Beurteilung der Kooperation	73
5.5.4	Einschätzung der Kooperation durch die Betriebsleitungen	75
5.6	Belastung und Zufriedenheit	78
5.6.1	Belastung durch Einführung von Tagesstrukturen	78
5.6.2	Zufriedenheit	79
6.	Umsetzung und Wirkung bei Eltern	84
6.1	Stichprobe	84
6.2	Kosten und Nutzung des Tagesschulangebotes	84
6.2.1	Typologie zur Nutzung des Tagesschulangebotes	87
6.2.2	Nutzungsunterschiede zwischen Eltern mit verschiedenem sozioökonomischem Status bzw. unterschiedlicher Muttersprache	88
6.3	Allgemeine Qualitätsmerkmale	88
6.3.1	Verschiedene Zusammenhänge zwischen den drei Qualitätsmerkmalen	90
6.4	Zufriedenheit mit der Infrastruktur und Organisation	91
6.5	Zufriedenheit mit der pädagogischen Ausgestaltung	92
6.6	Zufriedenheit mit den Betreuungspersonen	92
6.6.1	Qualität der Hausaufgabenbetreuung	93
6.7	Zusammenspiel zwischen Tagesschule und Familienalltag	94
6.8	Beurteilungsunterschiede nach Verweildauer in der Tagesschule	94
6.9	Beurteilungsunterschiede je nach Nutzungsdauer	95
6.10	Beurteilungsunterschiede zwischen Eltern mit einem und mit zwei Tagesschulkindern	95
6.11	Beurteilungsunterschiede nach Standort	95
6.12	Bedeutung der demographischen Merkmale hinsichtlich Zufriedenheitsmerkmale und Vereinbarkeit von Tagesschule und Familienalltag	95
6.13	Verbesserungsvorschläge und allgemeine Anregungen zum Tagesschulangebot	96
7.	Umsetzung und Wirkung bei Kindern	100
7.1	Quantitative Befragung – Fragebogen	100
7.1.1	Einschätzung der Tagesschule und der Mitarbeitenden	101
7.1.2	Zusammenhänge und Hintergründe der Einschätzungen	105
7.1.3	Nutzung und Wünsche der Kinder bezüglich Nutzungsintensität	106
7.1.4	Wohlbefinden in der Tagesschule	106
7.1.5	Schlussfolgerungen der quantitativen Untersuchung	107
7.2	Qualitative Befragung – Gruppeninterviews	107
7.2.1	Einschätzung und Wahrnehmung des Angebots	108
7.2.2	Soziale Struktur und Interaktion	108
7.2.3	Nutzungsintensität und individuelle Wahrnehmung	109
7.2.4	Partizipation und Regulierung	109
7.2.5	Schlussfolgerungen der qualitativen Untersuchung	110
8.	Zusammenfassung und Diskussion	111
8.1	Darstellung der verschiedenen Perspektiven	111
8.1.1	Wahrnehmung des Projekts durch das Personal	111
8.1.2	Wahrnehmung des Projekts durch die Eltern	113
8.1.3	Wahrnehmung des Projekts durch die Kinder	114
8.2	Perspektivenübergreifende Betrachtungen einzelner Themen und Empfehlungen	115
8.2.1	Allgemeine Einschätzung zum Verhältnis von Schule und Tagesschule	115
8.2.2	Qualitätsmanagement und Professionalisierung	116

8.2.3	Angebotsausrichtung.....	117
8.2.4	Hausaufgaben.....	118
8.2.5	Anregungsqualität und Gruppengrösse, Konstanz der Gruppe, Durchmischung der Altersgruppen, Räume.	119
8.2.6	Zukünftige Organisationsentwicklung	120
9.	Literatur.....	121
10.	Anhang.....	123

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1:	Beweggründe und Sorgen aufgeteilt in fünf Bereiche.....	21
Abb. 2:	Unterschiede in der Einstellung zu Schulen mit Tagesstrukturen zwischen Lehrpersonen und Nicht-Lehrpersonen.....	23
Abb. 3:	Unterschiede in der Einstellung zu Schulen mit Tagesstrukturen zwischen Involvierten und Nicht-direkt-Involvierten.....	25
Abb. 4:	Projektbezogene Selbstwirksamkeitsüberzeugung der involvierten Personen.....	26
Abb. 5:	Engagement und Haltung der in der Vorbereitungsphase involvierten Personen	27
Abb. 6:	Auswirkungen der Vorbereitungsphase auf die Kollegien.....	28
Abb. 7:	Beurteilung des Managements der Vorbereitungsphase	29
Abb. 8:	Vergleich der Beurteilung einzelner Aspekte der Vorbereitungsphase.....	30
Abb. 9:	Wasgenring: Raum im Erdgeschoss zum Spielen und Basteln	34
Abb. 10:	Wasgenring: Essensraum mit Küche.....	34
Abb. 11:	Wasgenring: Spielmöglichkeiten im Obergeschoss	34
Abb. 12:	Kleinhüningen: Essens- und Gruppenraum.....	35
Abb. 13:	Kleinhüningen: Ruheraum, Büro und Hausaufgaben-raum	35
Abb. 14:	Niederholz: Gruppenraum für Hausaufgaben.....	36
Abb. 15:	Niederholz: Gruppenraum mit Spielmöglichkeiten.....	36
Abb. 16:	Niederholz: Kletterwand	36
Abb. 17:	Niederholz: Spielecke auf dem Flur	36
Abb. 18:	Thierstein: Ehemaliger Raum im Untergeschoss mit Spielecke (rechts), Esstisch und Waschmöglichkeit (hinten)	37
Abb. 19:	Thierstein: Ehemaliger Gruppenraum im Erdgeschoss	37
Abb. 20:	Thierstein: Neuer Gruppenraum im Erdgeschoss.....	37
Abb. 21:	Thierstein: Neuer Gruppen- und Ruheraum im Erdgeschoss	37
Abb. 22:	Motivierungsgrad der Aspekte „Förderung der Kinder“ sowie „Zusammenarbeit mit anderen Lehr- und Betreuungspersonen“ für einen Einsatz für die Tagesschule.....	53
Abb. 23:	Genereller Motivationsfaktor des nicht-unterrichtenden und des unterrichtenden Personals im Hinblick auf ein Engagement für die Tagesschule (Boxplot-Darstellung)	54
Abb. 24:	Besorgnisgrad der Aspekte „Räumlichkeiten und materielle Ressourcen“ sowie „Finanzen“ im Hinblick auf negative Auswirkungen für das Projekt, die Schule oder die eigene Arbeit	55
Abb. 25:	Einstellungen zu Schulen mit Tagesstrukturen 2008 und 2007 (Skala von 1 bis 5)	58
Abb. 26:	Projektbezogene Selbstwirksamkeitsüberzeugung der involvierten Personen.....	60
Abb. 27:	Quantität der besuchten Weiterbildung	61
Abb. 28:	Zufriedenheit mit besuchter Weiterbildung.....	62
Abb. 29:	Gründe für Nicht-Teilnahme an Weiterbildung	63
Abb. 30:	Berufsrollenbilder von Lehr- und Betreuungspersonen	66
Abb. 31:	Beurteilung der Ziele für den Unterricht sowie der Ziele für die ausserunterrichtlichen Angebote der Tagesschule.....	68
Abb. 32:	Ansprüche verschiedener Personalgruppen an die Hausaufgabenbetreuung	70

Abb. 33:	Häufigkeit verschiedener Kooperationsformen.....	71
Abb. 34:	Thematische Inhalte des Austausches zwischen Lehrpersonen und Betreuungspersonal.	72
Abb. 35:	Beurteilung der Aussagen zur Kooperation von Lehrpersonen und Betreuungspersonal.	73
Abb. 36:	Kooperationsbeurteilung der involvierten Personen	74
Abb. 37:	Generelle Beurteilung der Zusammenarbeit.....	75
Abb. 38:	Belastungszunahme durch Einführung von Tagesstrukturen	78
Abb. 39:	Generelle Zufriedenheit mit Tätigkeit an Tagesschule.....	80
Abb. 40:	Zufriedenheit mit Tagesschulbetrieb.....	81
Abb. 41:	Alter der befragten Eltern nach Häufigkeit (N=105)	84
Abb. 42:	Elternbeitrag pro Kind und Stunde nach Häufigkeit (N=105)	85
Abb. 43:	Nutzung der einzelnen Angebote nach Häufigkeit (N=105).....	86
Abb. 44:	Anzahl belegte Tage pro Tagesschulangebot in Prozenten (N=105)	87
Abb. 45:	Nutzer-Typologie nach Häufigkeit (N=105).....	88
Abb. 46:	Allgemeine Zufriedenheit der Eltern in Prozenten (N=105).....	89
Abb. 47:	Wohlbefinden der Kinder in den Tagesschulen in Prozenten (N=105).....	89
Abb. 48:	Belastung der Kinder (N=105).....	90
Abb. 49:	Beurteilung der Infrastruktur und der Organisation in Prozenten (N=105)	91
Abb. 50:	Beurteilung der pädagogischen Ausgestaltung in Prozenten (N=105).....	92
Abb. 51:	Beurteilung der Betreuungspersonen in Prozenten (N=105).....	93
Abb. 52:	Zusammenspiel zwischen Tagesschule und Familienalltag in Prozenten (N=105)	94
Abb. 53:	Nutzungsintensität in Stunden nach Standort.....	100
Abb. 54:	Einschätzung zur Vorfreude auf die Tagesschule und zur Häufigkeit von Konflikten...	101
Abb. 55:	Einschätzung der Stimmung in der Tagesschule.....	101
Abb. 56:	Wunsch bezüglich Nutzungsintensität des Mittags- und Nachmittagsangebotes.....	102
Abb. 57:	Einschätzung bezüglich Anzahl Freunde an der Tagesschule	103
Abb. 58:	Beurteilung der Betreuenden.....	103
Abb. 59:	Einschätzung des Vertrauensverhältnisses zu den Betreuenden sowie Beurteilung der Ausflüge	104
Abb. 60:	Beurteilung der Spielzimmer und der Spielplätze draussen	104
Abb. 61:	Beurteilung der Selbstbestimmungsmöglichkeit der Kinder	105
Abb. 62:	Beurteilung der Spiele in der Tagesschule	105

Tabellenverzeichnis

Tab. 1:	Zeitplan der Evaluation.....	2
Tab. 2:	Überblick über die für die Inhaltsanalyse verwendeten Dokumente	9
Tab. 3:	Ressourcen an den vier Standorten Thierstein, Wasgenring, Kleinhüningen und Niederholz 2007 (vgl. Dokument 9: S. 1f., und Dokument 1).....	13
Tab. 4:	Platzangebot pro Standort (Dokument 5: S. 6)	13
Tab. 5:	Überblick Kosten zur Erweiterung der Infrastruktur an den vier Standorten pro Schuljahr [Kalkulation 2006] (vgl. Dokument 4: S. 15f.).....	15
Tab. 6:	Überblick über die Kosten für die Vorbereitungsarbeit und die Qualitätssicherung pro Schuljahr [Kalkulation 2006] (vgl. Dokument 4: S. 17).....	15
Tab. 7:	Überblick über wiederkehrende Kosten pro Schuljahr [Kalkulation 2006] (vgl. Dokument 4: S. 18).....	16
Tab. 8:	Funktionen der befragten Personen (Mehrfachnennungen möglich).....	17
Tab. 9:	Meistgenannte Motivationsgründe für das Projekt	18
Tab. 10:	Meistgenannte Befürchtungen im Hinblick auf das Projekt	19
Tab. 11:	Einstellungen zu Schulen mit Tagesstrukturen.....	22
Tab. 12:	Meistgenannte Kritikpunkte im Hinblick auf die Vorbereitungsphase.....	30
Tab. 13:	Tagesablauf in den Tagesschulen	32
Tab. 14:	Gesamtanzahl an Kindern, die Tagesschulangebote wahrnehmen, differenziert nach Schulhaus.....	32
Tab. 15:	Anzahl an Kindern in den einzelnen Modulen am Standort Thierstein	33
Tab. 16:	Anzahl an Kindern in den einzelnen Modulen am Standort Wasgenring	33
Tab. 17:	Anzahl an Kindern in den einzelnen Modulen am Standort Kleinhüningen.....	33
Tab. 18:	Anzahl an Kindern in den einzelnen Modulen am Standort Niederholz.....	33
Tab. 19:	Motivationsgründe für ein Engagement für die Tagesschule, rangiert nach durchschnittlicher Motivierungsstärke.....	53
Tab. 20:	Befürchtungen, rangiert nach durchschnittlicher Besorgnisstärke.....	55
Tab. 21:	Ziele für Unterricht, rangiert nach durchschnittlicher Zustimmung	67
Tab. 22:	Ziele für ausserunterrichtliche Angebote, rangiert nach durchschnittlicher Zustimmung.....	67
Tab. 23:	Zufriedenheit mit einzelnen Aspekten des Tagesschulbetriebes.....	80
Tab. 24:	Zufriedenheit des Betreuungspersonals mit einzelnen Tätigkeitsaspekten.....	82

Einleitung

Im Frühjahr 2007 wurden als Teil des langfristig angelegten Entwicklungsprojekts „Tagestrukturen für Schülerinnen und Schüler“ im Kanton Basel-Stadt vier Pilotschulen eingerichtet. Diese sollten ab Schuljahr 2007/2008 zusätzlich zu den Vormittagsblockzeiten einen Frühhort, einen Mittagstisch und ein Nachmittagsangebot führen. Die vier Pilotschulen verfügten über sehr unterschiedliche Standortvoraussetzungen. Ihnen wurden deshalb bewusst Spielräume bei der konzeptionellen und praktischen Umsetzung der Tagesstrukturangebote eingeräumt. Um die unterschiedlichen Settings und Entwicklungen als Lernchance zu nutzen, beauftragte das Erziehungsdepartement Basel-Stadt zwei Teilschulen der Fachhochschule Nordwestschweiz FHNW, nämlich die *Pädagogische Hochschule*, Institut Forschung und Entwicklung, Zentrum „Bildung der 4- bis 8-jährigen Kinder“, Themenbereich „Ausserfamiliäre Bildung und Betreuung“, später Zentrum „Schule als öffentlicher Erziehungsraum“ sowie die *Hochschule für Soziale Arbeit*, Institut Kinder- und Jugendhilfe mit der externen Evaluation.

Das Evaluationsprojekt war schon im ersten Jahr durch starken Wandel geprägt. Dies in Bezug auf mehrere Faktoren. Der erste betrifft den Untersuchungsgegenstand. Schon kurz nach Start des Schuljahres 2007/2008 wurde klar, dass auf Beginn des folgenden Schuljahres eine weitere Schule ebenfalls ein Tagesstrukturangebot offerieren und somit zum Projekt dazu stossen würde.

Ein zweiter Wandel betrifft die Begrifflichkeit, mit der gearbeitet wurde bzw. wird. Das Projekt startete unter dem Namen „Schulen mit Tagesstrukturen auf der Stufe Kindergarten und Primarschule“. Inzwischen wurde im Kanton Basel-Stadt der Begriff „Tagesstrukturen“ abgelöst und das Projekt heisst inzwischen Projekt „Tagesschulen“. Der vorliegende Evaluationsbericht spiegelt die begriffliche Entwicklung. In den ersten Teilen und im ersten Befragungsinstrument wird vorwiegend mit dem Begriff „Tagesstruktur“ gearbeitet, während sich in den hinteren Teilen vermehrt der Ausdruck „Tagesschule“ findet. Das Personal, das in den neuen – zusätzlich zum Unterricht dazugekommenen – Modulen arbeitet, wurde zu Beginn als „Betreuungspersonal“ bezeichnet. Im Zuge einer Sensibilisierung und vertieften Auseinandersetzung mit der entsprechenden Tätigkeit wurde die Fokussierung auf die Betreuungsfunktion als unzulässige Einengung empfunden und es wurde in der Folge versucht, den Begriff möglichst zu meiden.¹ Es zeigte sich, dass es nicht ganz einfach ist, eine andere günstige Bezeichnung zu finden. In Deutschland wird häufig der Ausdruck „weiteres pädagogisch tätiges Personal“ verwendet, was uns jedoch etwas unspezifisch erschien. Im Evaluationsbericht arbeiten wir nun vorzugsweise mit dem Begriff „Personal der ausserunterrichtlichen Module“². Auch gegenwärtig kann noch nicht davon gesprochen werden, dass sich eine einheitliche Begriffsverwendung im untersuchten Feld durchgesetzt hat. Es muss folglich davon ausgegangen werden, dass die Begrifflichkeiten im weiteren Verlauf der Evaluation erneut angepasst werden müssen.

Ein dritter Faktor betrifft den Auftragnehmer. Das Evaluationsteam der Pädagogischen Hochschule hat im Sommer 2008 einen Wechsel an das Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Bern vollzogen. Um die personelle Konstanz zu gewährleisten, wurde auf Wunsch des Auftraggebers das Evaluationsmandat der Pädagogischen Hochschule FHNW an die Universität Bern transferiert.

¹ Da Teile des Befragungsinstruments für das Personal mehrfach eingesetzt wurden, kommt der Begriff „Betreuungspersonen“ auch in der Erhebung 2008 wieder vor.

² Auch dieser Begriff ist jedoch nur so lange angemessen, wie die Tagesschule eine additive Organisationsstruktur aufweist, in der Unterricht und unterrichtsergänzende Module klar unterschieden werden können.

1. Evaluationsauftrag

1.1 Fragen und Design

Das Evaluationsprojekt hat eine Laufzeit von 2007 bis 2011. Ziel der Evaluation ist die Lieferung empirisch gesicherter Daten aus verschiedenen Phasen des Projekts und die Formulierung von Empfehlungen für den weiteren Projektverlauf bzw. den weiteren Ausbau von Tagesschulen.

Thematische Schwerpunkte bilden folgende Aspekte:

- Organisatorische und sozio-demografische Strukturen der Schulen
- Motivation, Einstellungen und Befürchtungen der beteiligten Personen
- Kooperation der verschiedenen Funktionsgruppen in den Schulen
- Praktische Umsetzung der Bildungs- und Betreuungsangebote
- Wirkungen der Angebote auf die Beteiligten

Die Evaluation ist längsschnittlich angelegt mit Erhebungszeitpunkten kurz vor Start des ersten Schuljahres mit Tagesstrukturen (Mai 2007), nach ca. einem halben Betriebsjahr (erste Hälfte 2008), zu Beginn des zweiten Betriebsjahres (zweite Hälfte 2008) sowie zu Beginn des dritten Betriebsjahres (Herbst/Winter 2010). Im Februar 2009 wird zusätzlich ein Ergänzungsprojekt zur Frage der Kooperation zwischen den verschiedenen Beteiligtegruppen (insbesondere Lehrkräfte und Personal der auserunterrichtlichen Module) durchgeführt.

Tab. 1: Zeitplan der Evaluation

Zeitpunkt A Be	Arbeits-schritte Zeitraum des vorliegenden Zwischenberichts
2007	
Mai – Juli 2007	Dokumentenanalyse zur Vorbereitungsphase
Mai – Juni 2007	Befragung des Personals in der Vorbereitungsphase (1)
2008	
Januar 2008	Beobachtungen
Mai 2008	Standardisierte Befragung des Personals (2)
Mai 2008	Leitfadeninterviews mit Betriebsleitungen
September - Oktober 2008	Standardisierte Befragung der Eltern
September - Oktober 2008	Befragung Schülerinnen und Schüler (Standardisierte Befragung, Gruppeninterviews)
Dezember 2008	Zwischenbericht (Bericht 1)
Ausblick: Fortsetzung der Evaluation	
2009	
Februar 2009	Ergänzungsprojekt Kooperation
2010	
Juni – September	Rückmeldung aus dem Ergänzungsprojekt
September – Oktober 2010 Beob	achtungen
September – Oktober 2010	Standardisierte Befragung des Personals (3)
September – Oktober 2010	Datenintegration
September – Oktober 2010	Standardisierte Befragung der Eltern
September – Oktober 2010	Datenintegration
September – Oktober 2010	Befragung Schülerinnen und Schüler
September – Oktober 2010	Datenintegration
2011	
Januar-Februar	Endbericht (Bericht 2)

1.2 Methodisches Vorgehen

Um dem anspruchsvollen Evaluationsauftrag gerecht zu werden, wurden unterschiedliche Erhebungs- und Analyseverfahren (quantitative wie auch qualitative methodische Zugänge) bei verschiedenen Personengruppen (Personal, Eltern, Kinder) gewählt, die nachfolgend kurz beschrieben werden.

1.2.1 Dokumentenanalyse in der Vorbereitungsphase

Dieser Abschnitt der Evaluation dokumentiert strukturelle Rahmenbedingungen und Rahmenvorzeichnungen aus der unmittelbaren Vorgeschichte der Pilotprojekte. Dazu wurden insgesamt zehn Dokumente aus dem Kontext des Projekts „Schulen mit Tagesstrukturen“ des Erziehungsdepartementes Basel-Stadt inhaltsanalytisch ausgewertet. Im Mittelpunkt der Betrachtung stehen dabei gemäss Evaluationsdesign: die Zielsetzungen des Projekts aus der Sicht der Projektverantwortlichen, die Merkmale des der Vorbereitungsphase leitenden Tagesstrukturenmodells, die Projektstrukturen sowie die Ressourcen und (geplanten) Organisationsstrukturen an den vier Standorten

1.2.2 Befragung des Personals in der Vorbereitungsphase

Laut Evaluationsvereinbarungen war vorgesehen, in der Vorbereitungsphase bei den (Haupt-)Akteuren eine Vollerhebung durchzuführen und zusätzlich eine Zufallsauswahl von Lehr- und Betreuungspersonen zu befragen. Von der Projektleitung erhielten wir die Namen der gesamten Projektgruppe (Hauptakteure). Über die Kontaktpersonen an den Schulen gelangten wir an die Namen weiterer involvierter Personen (Betreuungspersonen, soweit bereits bekannt; Lehrpersonen, die auch Betreuungsaufgaben übernehmen wollten bzw. die im kommenden Jahr eine erste Klasse oder eine Einführungsklasse unterrichten würden). Diese Personen wurden alle – wie auch die für die Schulen zuständigen Rektorate – für die Befragung ausgewählt. Zusätzlich wurde aus einer alphabetischen Liste der restlichen Lehrpersonen jede zweite für die Befragung gezogen.

Die Kontaktpersonen erhielten von uns anfangs Mai 2007 die einzeln verpackten Fragebogen für die ganze Schule zugestellt, welche sie an die adressierten Personen verteilten. Die Couverts enthielten jeweils einen mit einem Code (zur Wiedererkennung für Längsschnitt-Untersuchungen) versehenen Fragebogen und ein an uns adressiertes Couverts zur Retournierung des Fragebogens. Insgesamt wurden 81 Fragebogen versendet.

Der Fragebogen (vgl. Anhang) enthielt nach einleitenden Erläuterungen zum Zweck des Codes und Anleitungen zum Ausfüllen des Fragebogens 13 Fragen. Folgende Themen wurden erfasst:

- Demografische Angaben zur Person (Geschlecht, Alter) sowie Funktion im Projekt (Leitung, Betreuung, Lehre...)
- Motivationsgründe sowie Befürchtungen im Hinblick auf das Projekt
- Einstellung zu Schulen mit Tagesstrukturen³
- Involviertheit im Projekt (Filterfrage⁴)
- Berufliche Selbstwirksamkeit⁵
- Involviertheit in der Vorbereitungsphase (Filterfrage⁶)
- Beurteilung der Vorbereitungsphase⁷

³ Ein Teil dieser Items wurde bereits in früheren Untersuchungen von der Forschungsgruppe der PH eingesetzt (Evaluation Tagesschule Unterleberberg, vgl. Wustmann, Bolz & Schüpbach 2006).

⁴ Der weitere Teil des Fragebogens wurde nur noch von Personen ausgefüllt, welche direkt im Projekt involviert waren (z. B. als Rektorin oder als Lehr- bzw. Betreuungsperson von Kindern, die das Angebot Tagesstrukturen nutzen).

⁵ Dabei handelt es sich um die leicht adaptierte BSW-Skala von Abele, Stief und Andrä (2000), bei der die Bezeichnung „Beruf“ der Originalskala ersetzt wurde mit dem Begriff „Projekt“.

⁶ Die Beantwortung des letzten Teils des Fragebogens auf Personen beschränkt, die aktiv in der Vorbereitungsphase mitgewirkt hatten (z. B. als Projektgruppenmitglied, als Mitglied einer Planungsgruppe der Schule).

Nach Ablauf des Rückmeldetermins vom 8. Juni 2007 wurden Dank- bzw. Reminder-Flyer, mit der Bitte, noch nicht retournierte Fragebogen doch noch auszufüllen und uns zuzustellen, versendet.

1.2.3 Erhebung 2008: Beobachtungen an den Schulen

Um die Praxis an den vier Pilot-Tagesschulen in Basel-Stadt für die Berichterstattung zu rekonstruieren, wurden an den vier Standorten je zwei Besuche durchgeführt, im Rahmen derer die Praxis beobachtet und dokumentiert wurde. Zur Strukturierung der Beobachtungen wurde ein Beobachtungsraster entwickelt und eingesetzt (siehe Anhang). Anhand des Beobachtungsrasters wurden die Ereignisse in den einzelnen Modulen zunächst in chronologischer Abfolge notiert und anschliessend anhand von Analysekategorien kodiert und ausgewertet. Folgende Analysekategorien dienten zur Auswertung der dokumentierten Ereignisse:

- **Raumausstattung und Raumnutzung:** Hier wurde beobachtet und dokumentiert, wie die zur Verfügung stehenden Räume genutzt werden und welcher Zusammenhang zwischen räumlichen Rahmenbedingungen und Praxisgestaltung besteht.
- **Personal-Kind-Interaktionen:** Im Rahmen dieser Analysekategorie wurden die konkreten Interaktionen zwischen dem Personal und den Kindern analysiert.
- **Personal-Personal-Interaktionen:** Hier wurde beobachtet und analysiert, wie das Personal untereinander während der einzelnen Module kommuniziert.
- **Selbsttätigkeit und Geführtheit:** Im Rahmen dieser Kategorie wurde analysiert, inwieweit die Kinder im Rahmen der Aktivitäten geführt werden und wo sie selbst tätig sein können.
- **Ruhe und Aktivität:** Die Tagesabläufe in den Tagesschulen wurden hinsichtlich der Möglichkeit nach Ruhe- und Aktivitätsphasen analysiert.
- **Regeln und Rituale:** Es wurde beobachtet, welche Regeln und Rituale es in den einzelnen Modulen gibt, wie diese kommuniziert und eingehalten werden und wie bei Verstössen gegen Regelungen vorgegangen wird.
- **Bildungsprozesse:** Anhand dieser Auswertungskategorie wurden die Beobachtungen hinsichtlich der Frage ausgewertet, ob die Praxis in den einzelnen Modulen den Kindern Bildungsprozesse ermöglicht.

Die Beobachtungen dienten dazu, die konkrete Praxis in den Tagesschulen rekonstruieren zu können, um auf diese Weise zum einen die geleistete Praxis beschreiben und würdigen zu können. Zum anderen bieten die Beobachtungen eine Grundlage, um Perspektiven der weiteren Praxisentwicklung entwickeln und begründen zu können.

Die Beobachtungen begann jeweils gegen 12:00 Uhr, um die Gestaltung des Übergangs vom Blockunterricht am Vormittag zum Mittagstisch beobachten zu können. Der Nachmittag wurde bis in das Nachmittagsangebot 2 hinein beobachtet. Die Frühhorte wurden nicht beobachtet. An den Standorten Kleinhüningen und Thierstein wurde im Januar 2008 nur jeweils eine Beobachtung durchgeführt, da sich zu dem Zeitpunkt bereits abzeichnete, dass sich auf das Schuljahr 2008/09 Veränderungen hinsichtlich der Räume und der Belegungszahlen ergeben werden, die das Angebot verändern würden. Daher wurden an diesen beiden Standorten jeweils noch im November 2008 Beobachtungen durchgeführt, um die aktuelle Situation zu erfassen.

Für den Standort St. Johann, der zu Beginn des Schuljahres 2008/09 nachträglich in die Evaluation mit aufgenommen wurde, wurden keine Beobachtungen durchgeführt, da zu diesem Zeitpunkt die Beobachtungen an den anderen Standorten bereits durchgeführt waren und für den Standort St. Johann vereinbart wurde, dass für diesen Standort keine Datenerhebungen nachgeholt werden.

⁷ Ein Teil dieses Frageblocks wurde ebenfalls bereits in früheren Untersuchungen von der Forschungsgruppe der PH eingesetzt (Blockzeitenevaluation Solothurn, vgl. Schüpbach, Mous & Schönbächler 2007).

1.2.4 Erhebung 2008: Standardisierte Befragung des Personals

Um die personellen Rahmenbedingungen sowie die Wirkung der Angebote auf die Beteiligten in Erfahrung zu bringen, wurde einerseits eine schriftliche Online-Befragung durchgeführt, andererseits wurden die vier Betriebsleitungen interviewt.

1.2.4.1 Online-Befragung des Personals an den vier Pilotschulen

Auf Wunsch einer Pilotschule und nach Rückfrage bei den anderen Pilotschulen wurde beschlossen, die zweite Befragung des Personals über Internet durchzuführen. Alle Klassenlehrpersonen an den vier Pilotschulen sowie sämtliche in den unterrichtsergänzenden Tagesstrukturmodulen tätigen oder in einer Leitungs- bzw. Aufsichtsfunktion involvierten Personen wurden Mitte Mai 2008 per Email gebeten, sich an der Online-Befragung „<http://EPST-p08.befragt.ch>“ zu beteiligen. Die dazu erforderlichen Email-Adressen erhielt das Evaluationsteam von der Projektleitung und den Standortverantwortlichen. Ende Mai wurde eine Erinnerungsmail versendet, welche vom System automatisch an alle generiert wurde, welche bis zu diesem Zeitpunkt noch nicht an der Befragung teilgenommen hatten. Die Befragung wurde am 10. Juni 2008 geschlossen.

Das Online-Instrument (vgl. Anhang) startete mit der Bitte, den persönlichen Code⁸ anzugeben, damit die Daten längsschnittlich genutzt werden können. Dann folgten Angaben zur Person, Fragen zur Motivation und zu Befürchtungen, welche auf der Basis der Ergebnisse aus der Vorbereitungsphase entwickelt wurden. Weiter wurden dem Personal wie bereits im Jahr zuvor Aussagen bezüglich Einstellungen zu Tagesstrukturen sowie zur Selbstwirksamkeit zur Beurteilung vorgelegt. Um das professionelle Selbst- und Fremdbild zu erfassen, wurde nach Zielen des Unterrichts bzw. der Betreuungsmodule gefragt. Hierbei wurde eine gekürzte Skala aus der „Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen“ in Deutschland (StEG) eingesetzt (vgl. Holtappels, Klieme, Rauschenbach & Stecher 2007, p. 143ff.), die mit der Frage nach dem beruflichen Rollenbild aus der Untersuchung von Ben-Peretz 2003 ergänzt wurden. Ebenfalls eingefügt wurde eine Frage nach der Aufgabe des Personals im Bezug auf die Hausaufgabenenerledigung. Alle involvierten Personen wurden nach Formen und Inhalten der Kooperation zwischen Lehrkräften und Fachpersonen der unterrichtsergänzenden Tagesstrukturmodule und nach der Zufriedenheit mit der Zusammenarbeit gefragt. Dazu wurde ebenfalls eine Skala aus StEG eingesetzt (vgl. StEG 2009, im Druck). Bei allen Teilnehmenden wurde zudem die generelle Zufriedenheit mit der beruflichen Tätigkeit an der Pilotschule sowie mit einzelnen Aspekten des Tagesschulbetriebes erhoben; letzteres ebenfalls mit einem StEG-Instrument (vgl. Rollet 2007). Gefragt wurde weiter nach einer allfälligen Zunahme der beruflichen Belastung. Schliesslich wurden bei allen in den Betreuungsmodulen tätigen Personen Erkundigungen eingezogen nach der Ausbildung sowie nach Weiterbildung, die im Zusammenhang mit der Tätigkeit im Tagesschulbetrieb steht.

Die Daten wurden mit Hilfe des Statistikprogramms SPSS Version 15 ausgewertet. Zur Signifikanzanalyse einzelner Items wurden non-parametrische Verfahren verwendet. Für Skalen wurden auch Analyseverfahren für metrische Daten eingesetzt.

1.2.4.2 Interviews mit den vier Betriebsleitungen

Zwischen dem 27. Mai und dem 5. Juni 2008 wurden die standardisierten Experten-Interviews mit den vier Betriebsleitungspersonen an den jeweiligen Standorten durchgeführt. In den Gesprächen stand die Kooperation im Zentrum; einerseits die Zusammenarbeit innerhalb der Personen, die in den unterrichtsergänzenden Modulen arbeiten und andererseits die Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften und Fachkräften dieser Module. Thematisiert wurden auch die Rolle der zeitlichen Rahmenstrukturen, Fragen der Aus- und Weiterbildung sowie zukünftige Herausforderungen für das Team und die Kooperation. Abschliessend wurden die aktuellen Zahlen der Belegung (Nutzerkinder sowie

⁸ Dieser wurde den Befragten in der Email mitgeteilt.

Betreuungspersonen) erhoben. Die jeweils etwa 40 Minuten dauernden Interviews wurden anschliessend transkribiert und inhaltsanalytisch ausgewertet.

1.2.5 Erhebung 2008: Standardisierte Befragung der Eltern

Für die Elternbefragung wurden alle 176 Eltern von Kindern, welche die Tagesschulangebote an einer der fünf Tagesschulen Thierstein, St. Johann/Vogesen, Niederholz, Wasgenring und Kleinhüningen nutzen, postalisch angeschrieben. Die Eltern der Tagesschule St. Johann/Vogesen konnten ebenfalls berücksichtigt werden, da diese Befragung erst nach Aufnahme der Tätigkeit dieser Tagesschule erfolgte.

Der Fragebogen zur Elternbefragung wurde zwischen dem 5. und 19. September 176 Eltern per Post zugestellt. Dank eines Erinnerungsschreibens vom 13. Oktober wurden insgesamt 105 Fragebogen zurückgesandt, so dass ein guter Rücklauf von knapp 60 Prozent gesichert werden konnte.

Befragt wurden die Eltern mittels standardisiertem Fragebogen. Dieser wurde in acht Sprachen übersetzt (Französisch, Italienisch, Albanisch, Englisch, Portugiesisch, Serbo-Kroatisch, Spanisch, Türkisch). Es wurden vor allem geschlossene Fragen (mit vorgegebenen Antwortkategorien), aber auch offene Fragen gestellt.

Zur Beantwortung der geschlossenen Fragen wurden mehrheitlich vierstufige Ratingskalen vorgegeben, bspw. die Skala 1 = „stimmt voll und ganz“ bis 4 = „stimmt überhaupt nicht“.

Geschlossene Fragen wurden zu folgenden sieben Themen gestellt:

- Kosten und Nutzung der Tagesschulangebote (9 Fragen)
- Allgemeine Qualitätsmerkmale (3 Fragen)
- Zufriedenheit mit der Infrastruktur und der Organisation (5 Fragen)
- Zufriedenheit mit der pädagogischen Ausgestaltung (5 Fragen)
- Zufriedenheit mit den Betreuungspersonen (5 Fragen)
- Zusammenspiel von Tagesschule und Familienalltag (3 Fragen)
- Demographische Angaben (4 Fragen)

Nebst den geschlossenen Fragen wurden auch folgende, offene Fragen gestellt:

- Haben Sie Vorschläge dazu, wie das Tagesschulangebot verbessert werden könnte? Hier können Sie Ihre Vorschläge aufschreiben
- Möchten Sie sonst noch etwas mitteilen? Weitere Einschätzungen, Kritik, Anregungen können Sie hier aufschreiben.

Die geschlossenen Fragen wurden mit Hilfe des Statistikprogramms SPSS Version 15 ausgewertet. Wie die explorative Datenanalyse zeigte, wichen sämtliche Items weit (hoch signifikant) von einer Normalverteilung ab.⁹ Daher wurden die Daten zur Elternbefragung ausschliesslich mit Verfahren für ordinalskalierte Daten ausgewertet. Die offenen Fragen wurden mittels qualitativer Inhaltsanalyse ausgewertet. Einzelnennungen wurden dabei in Kategorien zusammengefasst.

1.2.6 Erhebung 2008: Standardisierte Befragung der Kinder

Im September und Oktober 2008 wurden an den fünf Standorten Niederholz, Kleinhüningen, St. Johann Vogesen, Thierstein und Wasgenring Kinderbefragungen durchgeführt. Hierfür wurden 76 Kinder mit einem kindgerechten standardisierten Fragebogen zur Tagesschule befragt. Zusätzlich wurden mit 18 Kindern vertiefende Gruppeninterviews durchgeführt. Dabei ging es darum, zu erfassen, wie die Kinder das Angebot wahrnehmen und einschätzen, wie zufrieden sie mit dem Angebot und seinen verschiedenen Komponenten sind (Räume, Spielsachen, Ausflüge, Betreuende, andere Kinder etc.) und wie wohl sie sich im Tagesschulkontext fühlen. Der altersgerechte Fragebogen

⁹ vgl. optische Darstellung in den Histogramms als auch Prüfung des Kolmogorov-Smirnov-Tests

enthielt 13 Items bzw. Fragen mit jeweils 3 Antwortkategorien. Die Befragungen wurden durch jeweils zwei Mitarbeitende durchgeführt. Während eine Person die Fragen vortrug und durch den Fragebogen führte, stand die zweite Person bereit, um bei evtl. auftretenden Unklarheiten einzelne Kinder zu unterstützen.

Zur Ergänzung der quantitativen Befragung wurden an jedem Standort je ein Gruppeninterview durchgeführt. An vier Standorten wurden Gruppeninterviews mit je vier Kindern durchgeführt; an einem Standort ein Interview mit zwei Kindern. Die insgesamt 18 teilnehmenden Kinder waren sechs bis neuen Jahre alt. Eine Bedingung für die Teilnahme an einem Gruppeninterview war, dass das Kind mindestens seit Sommer 2008 das Angebot der Tagesschule nutzte. Damit sollte sichergestellt werden, dass die Befragten über ausreichend Erfahrungen mit dem Angebot verfügten. Ferner wurde Wert darauf gelegt, dass in den Gruppen beide Geschlechter angemessen vertreten waren. Die praktische Umsetzung der Auswahlkriterien kollidierte gelegentlich mit dem Eigensinn der Kinder: bei einigen fehlte die Bereitschaft zur Teilnahme; andere wollten nur teilnehmen, wenn ihr bester Freund bzw. ihre beste Freundin ebenfalls dabei wäre etc. In einigen Fällen mussten daher Mitarbeitende aus dem Tagesschulpersonal die Auswahl unterstützen oder nahmen diese – entlang der vom Evaluationsteam angegebenen Kriterien – selbst vor. Die Mitwirkung des Personals bei der Auswahl der Kinder für die Gruppeninterviews mag einen begrenzten Einfluss auf die Ergebnisse haben. Es sei hier jedoch darauf hingewiesen, dass es bei Evaluationen nicht unüblich ist, dass die Auswahl von Interviewpartnern nicht ausschliesslich durch die externen Evaluationsbeauftragten vorgenommen wird.

Die Gruppeninterviews wurden jeweils in separaten Räumen durchgeführt. Die Dauer eines Interviews betrug im Durchschnitt 30 Minuten. Die Interviews wurden digital aufgezeichnet, inhaltlich transkribiert und mit Unterstützung der Software Atlas.ti inhaltsanalytisch ausgewertet. Die Entscheidung, Gruppeninterviews durchzuführen, erwies sich rückblickend als sinnvoll und gewinnbringend. Die Kinder fühlten sich durch die Anwesenheit anderer Kinder sicher und durch die gegenseitigen Kommentare bzw. durch Diskursanknüpfungen zwischen den Kindern ergaben sich interessante Vertiefungen der angesprochen Themen. In einem Anwendungsfall ist es nicht vollumfänglich gelungen, zielführend (im Sinne der Absicht der Interviewenden) zu diskutieren; ob unter gleichen Bedingungen eine andere Methode mehr Erfolg gebracht hätte, scheint aus Sicht der beiden Interviewenden jedoch fraglich.

1.3 Forschungsmethodisches Glossar

Zur Darstellung der Ergebnisse der Befragung werden in diesem Bericht immer wieder kehrende Begriffe verwendet, die im Folgenden kurz erläutert werden sollen:

Mittelwert (M): Wir verwenden diesen Begriff in der Bedeutung des „arithmetischen Mittels“, allgemein auch als „Durchschnitt“ bezeichnet. Die Berechnung des Mittelwertes erfolgt durch die Addition aller einzelnen Messwerte und anschliessendes Teilen durch die Gesamtzahl der Messwerte (Fälle). „Ungültige“ Messwerte, also z. B. Fälle, in denen keine Angabe gemacht wurde, gehen nicht in die Berechnung des Mittelwertes ein.

Median: Damit bezeichnen wir den „mittleren“ Wert der nach Grösse rangierten Datenwerte. Der Median ist anders gesagt, derjenige Wert, unter- und oberhalb dessen jeweils die Hälfte der Datenwerte liegt. Der Median ist weniger gegen einzelne stark abweichende Werte anfällig als das arithmetische Mittel und daher manchmal besser als dieses geeignet, die zentrale Tendenz eines Datenbündels zu charakterisieren (vgl. Ludwig-Mayerhofer 1999).

Standardabweichung (SD): Hierbei handelt es sich um ein Mass der Streuung der Messwerte um den Mittelwert. Innerhalb des Abstandes je einer Standardabweichung von beiden Seiten des Mittelwertes befinden sich etwa zwei Drittel der Messwerte. Innerhalb von jeweils zwei Standardabweichungen vom Mittelwert ca. 95% der Messwerte. „Je mehr also die einzelnen Messwerte von ihrem Mittelwert abweichen, desto grösser wird die Standardabweichung. Beim Vergleich zweier Standardabweichungen miteinander ist zu beachten, dass dieser nur bei ähnlichen Mittelwerten sinnvoll ist. So

hat eine Standardabweichung von 1 natürlich eine unterschiedliche Gewichtung, je nachdem, ob die zugehörigen Mittelwerte beispielsweise 10 oder 100 sind.“ (Zöfel 2002)

Gültige Prozente (%): Sofern nicht anders angegeben, erfolgt die Angabe, insbesondere bei den Abbildungen, in gültigen Prozentwerten. Damit ist gemeint, dass als Grundmenge für die Prozentberechnung die Anzahl aller „gültigen“ Antworten herangezogen wird. Haben beispielsweise 100 Personen einen Fragebogen erhalten, jedoch nur 80 einen „gültigen“ Wert angekreuzt, entsprächen 10 Personen nicht 10% sondern 12,5%.

N: Mit der Angabe des „N“ beschreiben wir jeweils die Anzahl der gültigen Antworten zu einer Fragestellung. „N“ variiert daher im Rahmen dieses Berichtes zum Teil sehr deutlich.

Signifikanz und Signifikanzniveau ($p < \dots$): Die statistische Signifikanz „bezieht sich auf das Problem des Schlusses von einer (Zufalls-)Stichprobe auf die Grundgesamtheit. Als signifikant in diesem Sinne gilt das Ergebnis eines Hypothesentests – des Signifikanztests –, wenn die Annahme berechtigt ist, dass ein theoretisch angenommener und in den Daten vorgefundener Zusammenhang zwischen Merkmalen oder Unterschied zwischen Gruppen nicht alleine durch die Unschärfe erklärt werden kann, die mit der Stichprobenziehung verbunden ist. Die Berechtigung dieser Annahme kann nie mit Sicherheit erwiesen werden, sondern nur mit einer gewissen, vorab festzulegenden (Irrtums-)Wahrscheinlichkeit. Diese bezeichnet man in diesem Kontext als Signifikanzniveau.“ In den Sozialwissenschaften übliche Signifikanzniveaus sind $p < .05$, $p < .01$ und $p < .001$, also 5, 1 oder 0,1 Prozent (Ludwig-Mayerhofer 1999).

Chi-Quadrat: Dabei handelt es sich um die Verteilung einer Zufallsvariablen, die für Signifikanztests benutzt werden kann. Die χ^2 -Verteilung wird oft eingesetzt um zu testen, ob eine Überzufälligkeit von Zusammenhängen in Kreuztabellen vorliegt. (vgl. Ludwig-Mayerhofer 1999).

T-Test: Dieser Test dient zum Vergleich der Mittelwerte zweier Gruppen (Stichproben), z.B. zum Vergleich von Männern und Frauen (vgl. Ludwig-Mayerhofer 1999).

Wilcoxon und Mann-Whitney-Test: Diese Tests werden ebenfalls zum Vergleich zweier Gruppen (Stichproben) eingesetzt und stellen eine Alternative dar, wenn die Anwendungsvoraussetzungen für einen T-Test nicht gegeben sind (vgl. Ludwig-Mayerhofer 1999).

Varianzanalyse: Dieser Begriff bezeichnet ein Klasse statistischer Analyseverfahren zur Durchführung von Mittelwertvergleichen zwischen mehreren Gruppen. Damit kann beispielsweise festgestellt werden, ob sich die Mittelwerte verschiedener Altersgruppen bedeutsam unterscheiden (vgl. Ludwig-Mayerhofer 1999).

Kruskal-Wallis-Test: Mit Hilfe dieses Tests können ebenfalls mehrere Stichproben verglichen werden. Es handelt sich um eine Alternative zur Varianzanalyse, die vor allem dann angewendet werden sollte, wenn die Anwendungsvoraussetzungen für die Varianzanalyse verletzt sind (vgl. Ludwig-Mayerhofer 1999).

Teil 1: Vorbereitungsphase

2. Inhaltsanalyse sämtlicher vorliegender Dokumente zum Projekt während der Vorbereitungsphase (bis Juli 2007)¹⁰

Dieser Teil der Evaluation umfasst die inhaltsanalytische Auswertung der bis Juli 2007 vorliegenden Dokumente zum Projekt „Schulen mit Tagesstrukturen“ des Erziehungsdepartements des Kantons Basel-Stadt (vgl. Tab. 2). Die Dokumente wurden in Bezug auf die Zielsetzung des Projektes, seine Strukturen, sein Grundmodell sowie seine vorhandenen Ressourcen ausgewertet.

Tab. 2: Überblick über die für die Inhaltsanalyse verwendeten Dokumente

Nummer der Dokumente	Dokumente
Dokument 1	Erziehungsdepartement Basel-Stadt, Ressort Schulen, Ueli Keller, Stand Anmeldungen für Schulen mit Tagesstrukturen (Pilotprojekt KG/PS). 10.5.2007.
Dokument 2	Erziehungsdepartement Basel-Stadt, Ueli Keller, Betriebs- und Leitungsorganisation. Fragen des Gesamtprojektleiters. Antworten der Steuergruppe. 5.1.2007.
Dokument 3	Erziehungsdepartement des Kantons Basel-Stadt, Ressort Schulen, Medienmitteilung vom 7. Dezember 2006.
Dokument 4	Regierungsrat des Kantons Basel-Stadt an den Grossen Rat. Ratschlag betreffend vier Pilotprojekte von Schulen mit Tagesstrukturen auf der Stufe Kindergarten und Primarschule. Antrag des Regierungsrats an den Grossen Rat vom 23.10.2006.
Dokument 5	Erziehungsdepartement Basel-Stadt, Ressort Schulen, Ueli Keller. Zwischenbericht III zur Entwicklung des Projekts „Schulen mit Tagesstrukturen auf der Stufe Kindergarten und Primarschule“. 12.8.2006.
Dokument 6	Erziehungsdepartement Ressort Schulen, Ueli Keller. Papier für die Diskussion mit der Steuergruppe zum Projekt Schulen mit Tagesstrukturen auf der Stufe KG/PS sowie für die Begründung des Ratschlags. Entwurf für eine (Vor)Besprechung mit Pierre Felder. 21.7.2006 (Paper 9).
Dokument 7	Schulen mit Ttagsstrukturen auf der Stufe Kindergarten/Primarschule. Austauschtreffen der Pilotprojektleitungen vom 30.6.2006.
Dokument 8	Erziehungsdepartement Basel-Stadt, Ueli Keller, Strategie und Grobplanung. 20.2.2006.
Dokument 9	Erziehungsdepartement Basel-Stadt, Ueli Keller, Schulen mit Tagesstrukturen (ab Schuljahr 2007/08).
Dokument 10	Erziehungsdepartement Basel-Stadt, Ueli Keller, Projekt-Führungsorganisation im Vorbereitungsschuljahr 06/07.

2.1 Einleitung

Das Projekt „Schulen mit Tagesstrukturen“ knüpfte an die in Basel-Stadt – im Vergleich zu anderen deutschsprachigen Kantonen – bereits überdurchschnittlich verbreiteten Tagesstrukturangebote an. Bis zum Sommer 2007 wurden zwar in diesem Kanton über das Blockzeitenangebot hinausgehende Tagesstrukturen bereits angeboten, jedoch nicht von den Schulen selbst, sondern von privaten Trägern. Das Angebot umfasst zu diesem Zeitpunkt zwanzig schulergänzend geführte Mittagstische von dreizehn privaten Trägern, dreissig Tagesheime, achtzig Tagesfamilien sowie Tagesferien (vgl. Dokument 8: S. 1).

Dieses bereits bestehende Tagesstrukturangebot sollte durch das Projekt „Schulen mit Tagesstrukturen“ durch schulnähere Angebote erweitert werden (vgl. Dokument 8: S. 1f.). Die

¹⁰ Berichtlegung durch Esther Forrer Kasteel und Stefan Schnurr

geplanten, enger an die Schule angebundenen Tagesstrukturangebote sollten durch ein kompaktes Betreuungsteam Konstanz und Verlässlichkeit gewährleisten und insgesamt eine hohe pädagogische Qualität aufweisen (vgl. Dokument 4: S. 5). Es war ein erklärtes Ziel des Projekts, dem Bedarf einer möglichst grossen Anzahl von Schülerinnen und Schülern gerecht zu werden (vgl. Dokument 8: S. 1f.).

Mit diesem Projekt orientierte sich das Erziehungsdepartement am Leitbild „Schule als Lern- und Lebensraum“. Dieses sieht vor, Bilden, Erziehen und Fördern zumindest organisatorisch unter einem Dach zu vereinen (vgl. Dokument 8: S. 2). Das Grundmodell dieses Konzeptes war in die im Entwicklungsplan Volksschulen dargelegte Strategie eingebunden. Gemäss dieser Strategie sind alle Schulen des Kantons Basel-Stadt nicht mehr nur als Ort der Bildung und des Lernens zu verstehen, sondern vermehrt auch als Lebensraum, in dem Bildung, Erziehung, Betreuung, Förderung, Beratung, Gesundheitssorge, Kultur und Sport verbunden werden und in dem Kinder vielfältige Erfahrungen machen können (vgl. Dokument 4: S. 6).

Ferner zeigen die Dokumente die Einbettung des Projekts „Schulen mit Tagesstrukturen“ in die Gesamtstrategie Tagesstruktur des Erziehungsdepartements des Kantons Basel-Stadt. Es ist zugleich die dritte von fünf Etappen, die bis zum Sommer 2007 teilweise bereits realisiert waren. Dazu zählt auch die flächendeckende Einführung der Blockzeiten (in den Schuljahren 1998–2003), die im Kanton Basel-Stadt im Vergleich zu anderen deutschsprachigen Kantonen schon sehr früh zur Anwendung kamen. Als erste Etappe galt die Einführung von Tagesferien, Nachmittagshorten und Mittagstischen (Einführung 02/03–05/06; flächendeckende Grundversorgung), die zweite Etappe umfasste die Evaluation der vier OS-Pilotschulen (diese wurde nicht realisiert), die dritte Etappe das Projekt „Schulen mit Tagesstrukturen“, die vierte Etappe die bessere Vernetzung von schulergänzenden Tagesstrukturen mit den Schulen (Einführung 05/06 bis 10/11) und schliesslich die fünfte Etappe: die Planung der zweiten Ausbaustufe der Vision der Ganztagschule (08/09 bis 10/11) (vgl. Dokument 4: S. 7).

Gemäss den vorliegenden Dokumenten richtete sich das Projekt „Schulen mit Tagesstrukturen“ in der Vorbereitungsphase an diejenigen 20 bis 30 Prozent der Kinder, bei denen der Betreuungsbedarf durch die Blockzeiten noch nicht vollumfänglich abgedeckt ist. Die avisierte Zielgruppe sind mehrheitlich Kinder von berufstätigen Eltern, die auf ein flexibles und professionelles Betreuungsangebot angewiesen sind. Ein weiteres Zielpublikum dieses Projekts sind heranwachsende, deren Familien nicht in der Lage sind, die soziale, kulturelle und/oder sprachliche Integration hinreichend zu fördern (vgl. Dokument 4: S. 6f.). Insgesamt soll mit diesem Projekt eine in Bezug auf die Bildungsnahe durchmischte Schülerschaft erreicht werden (vgl. Dokument 8: S. 1).

Für die Umsetzung des Projekts wurden bewusst pro Kantonsgebiet (Basel-Ost, Basel-West, Kleinbasel und Riehen) je eine Schule zur Projektschule ernannt, so dass jeweils eine Primarschule und – zumindest im weiteren Verlauf – ein Kindergarten beteiligt sind (vgl. Dokument 4: S. 9). Für das Projekt haben sich verschiedene Schulen zur Verfügung gestellt. Gewählt wurden schliesslich diejenigen, die über eine Infrastruktur zur ganztägigen Nutzung verfügen (vgl. ebd.). Es sind dies für Basel-Ost das Schulhaus Thierstein, für Basel-West das Schulhaus Wasgenring, für Kleinbasel das Schulhaus Kleinhüningen und für Riehen das Schulhaus Niederholz.

2.2 Zielsetzungen des Projektes „Schulen mit Tagesstrukturen“

Auf der Basis der ausgewerteten Dokumente lassen sich Selbstverständnis und Zielsetzungen des Projekts folgendermassen zusammenfassen: Das Projekt „Schulen mit Tagesstrukturen“ will das im Kanton Basel-Stadt bestehende Tagesstrukturangebot, das im nationalen Vergleich hinsichtlich Angebotsumfang bereits als sehr fortschrittlich bezeichnet wird, qualitativ und quantitativ erweitern, damit dem Betreuungsbedürfnis einer grossen Anzahl von Kindern im Rahmen der verfügbaren Ressourcen mit bestmöglicher pädagogischer Qualität entsprochen werden kann. Als bedürfnisgerecht werden Schulen bezeichnet, deren Angebote vielen und unterschiedlichen Bedürfnissen entsprechen

und von allen Eltern finanzierbar sind (vgl. Dokument 8: S. 1f.). Das Projekt verfolgt das übergreifende Ziel, Tagesstrukturangebote zu etablieren, die das in Basel-Stadt bereits bestehende Angebot an schulunabhängigen Tagesstrukturangeboten gezielt durch einen Typ von schulnahen Tagesstrukturangeboten erweitern. Schulnah meint dabei, dass die vier vorgesehenen Tagesstrukturangebote (Frühhort, Blockzeit, Mittagsbetreuung und erweiterte Förderzeit) von den jeweiligen Schulen selbst zur Verfügung gestellt werden, so dass Unterricht und Betreuung sich eng miteinander verschränken. Die schulnahen bzw. schulgebundenen Betreuungsangebote sollen den Kindern und Jugendlichen Kompetenzen für erfolgreiches Lernen vermitteln und zugleich einen Beitrag zur Verbesserung der Bildungschancen aller Schülerinnen und Schüler leisten (vgl. Dokument 3).

Darüber hinausgehend möchte das Projekt auf gesamtgesellschaftlicher Ebene Wirkung erzielen: Es gehe darum, die Vision einer Harmonisierung der Arbeitsmarkt-, Gleichstellungs- und familienpolitischen Anliegen zu konkretisieren, also die Vereinbarkeit von Familie und Beruf zu ermöglichen und gleichzeitig die sozial- und schulpädagogischen Anliegen wie die Förderung optimaler Bildungschancen zu verfolgen, indem Unterricht und Betreuung künftig enger verschränkt werden (vgl. Dokument 8: S. 2). Das Projekt versteht Tagesstrukturen als Angebot für alle und will zu einer verbesserten Bildungsgerechtigkeit beitragen. Zudem wird erhofft, dass mit diesem Projekt auch ein Standortvorteil für den Wohn- und Arbeitsort Basel geschaffen wird (vgl. Dokument 3).

2.3 Strukturen: Verantwortlichkeiten und Aufgabenbereiche verschiedener am Projekt Beteiligter

Vor der eigentlichen Umsetzung des Projektes wurde pro Standort ein Team für die Leitung der Vorbereitungsarbeit eingesetzt. Anfänglich setzte sich dieses Team aus einer Kindergarten- und einer Primarlehrperson zusammen, ab Frühjahr 2007 wurde auch eine Sozialpädagogin einbezogen (vgl. Dokument 4: S. 17). Im Hinblick auf die Strukturen lässt sich der Stand der Entwicklung bis zum Juli 2007 folgendermassen wiedergeben:

Für die eigentliche Durchführung des Projekts sind eine Steuergruppe, eine Begleitgruppe, eine Gesamtprojektleitung sowie eine Standortprojektleitung pro Standort vorgesehen. Zudem wurde pro Standort eine Leitung Tagesstrukturen bestimmt.

In der Steuergruppe (= Linienfunktion) vertreten sind: der Leiter Volksschule, je eine Vertreterin der Rektorate der Kindergärten Basel und der Primarschulen Basel, der Schulen von Riehen und Bettingen sowie der Gesamtprojektleiter. Im Rahmen der Steuergruppe wird der Kurs der Projektumsetzung festgelegt (vgl. Dokument 10).

Die Gesamtprojektleitung liegt bei Ueli Keller, Stab Schulen des Erziehungsdepartements des Kantons Basel-Stadt. Die Standortprojektleitungen sind der Gesamtprojektleitung direkt unterstellt (vgl. Dokument 2: S. 2).

Die Begleitgruppe (= Beratungsfunktion) wurde bereits ab Ende 2005 von der Ressortleitung Schulen eingesetzt (vgl. Dokument 4: S. 8). Sie unterstützt die Projektentwicklung beratend und wird vom Leiter Volksschulen geleitet. Weiter ist eine Vertreterin der Robi-Spiel-Aktionen dabei, eine Vertreterin des Basler Frauenvereins, eine Vertreterin des VPOD, eine Vertreterin der staatlichen Schulsynode, eine Vertreterin des GE und zwei Vertretende des Vereins Tagesschulen in Basel, eine Vertreterin der Schule Riehen, eine Vertreterin des Rektorats KKL und Ueli Keller als Geschäftsführer der Begleitgruppe (vgl. Dokument 10).

Die Standortprojektleitungen (= Stabsfunktion) sind personell der Rektoratsperson unterstellt, hinsichtlich Fragen rund um die Projektentwicklung jedoch direkt der Gesamtprojektleitung. Die Standortprojektleitung führt beim Aufbau des Tagesstrukturangebotes ihres Standortes die Regie. Zu ihren Aufgaben zählen dabei der schrittweise Ausbau, die Qualitätssicherung und die Weiterentwicklung der Tagesstrukturen sowie die nachhaltige Vernetzung mit sämtlichen Leistungsbereichen einer Schule (vgl. Dokument 2: S. 2 und Dokument 10). In der Standortprojektleitung sind die Kindergarten- und die Primarschulstufe sowie die Leitung Tagesstrukturen vertreten.

Es sind dies in der Regel insgesamt drei bis vier Personen, je nachdem, ob die Primarschulstufe durch ein oder zwei Personen vertreten wird.

Die Leitung Tagesstrukturen wird von der Rektoratsperson angestellt und geführt. Der Tagesstrukturenleitung obliegt die Gesamtleitung des Bereichs Tagesstrukturen, und zwar in fachlicher, personeller, finanzieller und administrativer Hinsicht (vgl. Dokument 2: S. 1). Zu ihren Aufgabengebieten gehören die Verantwortung der Betreuung und Verpflegung der Kinder im Frühhort, über Mittag und in den Nachmittagsbetreuungszeiten, die Koordination mit den anderen Bereichen im Schulhaus sowie die Kooperation mit den Eltern. Auch hat sie die Führungsverantwortung für die Betreuungspersonen und für das Küchenpersonal inne (vgl. Dokument 2: S. 1).

2.4 Grundmodell der Schulen mit Tagesstrukturen

Das Pilotprojekt „Schulen mit Tagesstrukturen“ grenzt sich in der Modelldiskussion einerseits vom Typ der klassischen „schulergänzenden Tagesstrukturen“, wie z. B. Mittagstische, Nachmittagshorte und Tagesferien, die in der Regel ausserhalb des Schulareals und von privaten Trägern geführt werden, ab und tritt für einen Typ Tagesstrukturangebot ein, die mit dem Unterrichtsangebot eng verknüpft sind, da sie von der jeweiligen Schule selbst geführt werden (vgl. Dokument 4: S. 4).

Im Unterschied zum Typ der klassischen gebundenen Tagesschulen, welche im Kanton Basel-Stadt seit bald 20 Jahren bestehen und infolge ihres aufwändigen Betreuungskonzeptes eine nur begrenzte Anzahl von Plätzen (deren 100) zulassen, will das Konzept „Schulen mit Tagesstrukturen“ ein Angebot für alle sein, indem die Anzahl der Betreuungsplätze jederzeit aufgestockt werden kann. Nebst dieser quantitativen Ausbaumöglichkeit will das Konzept auch sehr flexibel auf die Bedürfnisse der interessierten Familien eingehen können, indem es diesen grosse Wahlfreiheit hinsichtlich Nutzung der verschiedenen Angebote zugesteht (vgl. Dokument 4: S. 4). Ob die Pilotschulen während der Aufbauphase auch ältere Geschwister im Primarschulalter in die Schule mit Tagesstrukturen aufnehmen möchten, sollte vor Ort entschieden werden (vgl. Dokument 7: S. 3).

Es ist vorgesehen, an den vier Projektschulen, die Blockzeiten im Rahmen des Ganztagsbetriebs durch weitere Tagesstrukturmodule zu erweitern:

- Frühhort (vor Beginn der Vormittagsschule)
- Blockzeit: Unterricht während der Vormittags-Blockzeit und an ein bis zwei Nachmittagen
- Mittagsbetreuung (12.00–14.00 Uhr)
- Erweiterte Förderzeit: Betreuung während der unterrichtsfreien Nachmittage (14.00–18.00 Uhr) (vgl. Dokument 8: S. 2).

Während die zum Zeitpunkt der Vorbereitungsphase bereits bestehenden Tagesschulen zusätzlich zum Vormittagsunterricht wöchentlich eine Betreuungszeit von 22 Stunden anbieten und je nach Standort zum Teil bereits um 16:20 oder 16:45 Uhr schliessen, sollen die Projektschulen wöchentlich 35 Stunden Betreuungszeit anbieten und von Montag bis Freitag ab dem Frühhort bis abends um 18:00 Uhr geöffnet sein und damit dem Bedürfnis vieler Eltern entsprechen (vgl. Dokument 5: S. 4 und Dokument 4: S. 10). „Schulen mit Tagesstrukturen“ sollen „umfassende Bedürfnisse“ decken; für einen weniger ausgeprägten Betreuungsbedarf seien weiterhin die weniger schulgebundenen Angeboten privater Träger Gebrauch im Angebot (vgl. Dokument 5, S. 4).

Wie Tab. 3 entnommen werden kann, gelten Regelungen betreffend Elternbeiträge und Öffnungszeiten für alle vier Projektschulen gleichermassen. Die Elternbeiträge belaufen sich bei allen vier Standorten in Abhängigkeit vom elterlichen Einkommen und Vermögen von CHF 1.90 bis zu CHF 10.50 pro Betreuungsstunde (vgl. Dokument 9: S. 1f.), und alle Projektschulen bieten die Tagesstrukturen von 07:00–18:00 Uhr an.

Hinsichtlich Betreuungsplätze, Verteilung der Kinder auf die Stufen, Ferienbetreuung und Zubereitung des Mittagessens hingegen zeichnen sich zwischen den vier Pilotschulen Unterschiede ab. Gemäss Planung sollten am Standort Thierstein 20 Erstklässler/innen und -klässler am Projekt teilnehmen, am

Standort Wasgenring 40 Kindergartenkinder und Erstklässler/innen, am Standort Kleinhüningen 16 Erstklässler/innen und am Standort Niederholz 24 Kindergartenkinder und Erstklässler/innen (vgl. Dokument 9: S. 1f.). An drei Standorten (Thierstein, Wasgenring und Kleinhüningen) sollten während 11 Wochen Tagesferien angeboten werden; am Standort Niederholz war dafür der Pilotstandort Schule mit Tagesstrukturen vorgesehen. Im Sommer 2007 wird an zwei Standorten (Thierstein und Wasgenring) das Mittagessen durch ein Catering geliefert, an zwei Standorten wird es vor Ort zubereitet (vgl. Dokument 9: S. 1f.).¹¹

Tab. 3: Ressourcen an den vier Standorten Thierstein, Wasgenring, Kleinhüningen und Niederholz 2007 (vgl. Dokument 9: S. 1f., und Dokument 1)

Standort	t Thierstein (Grossbasel-Ost)	Standort Wasgenring (Grossbasel- West)	Standort Kleinhüningen (Kleinbasel)	Standort Niederholz (Riehen)
Anzahl Plätze	20 Plätze für Erstklässler/innen	20 Plätze für Kindergartenkinder und 20 Plätze für Erstklässler/innen	16 Plätze für Erstklässler/innen	10 Plätze für Kindergartenkinder und 14 Plätze für Erstklässler/innen
Öffnungszeiten	7.00–18.00 Uhr	07.00–18.00 Uhr	07.00–18.00 Uhr	07.00–18.00 Uhr
Verpflegung	Start mit Catering	Start mit Catering	Es wird in der Schule gekocht	Es wird in der Schule gekocht
Elternbeiträge	CHF 1.90–10.50 pro Betreuungsstunde	CHF 1.90–10.50 pro Betreuungsstunde	CHF 1.90–10.50 pro Betreuungsstunde	CHF 1.90–10.50 pro Betreuungsstunde

Anmerkung: Grau eingefärbte Felder betreffen Regelungen, die bei allen Projektschulen gleich sind.

Wie der folgenden Tabelle zu entnehmen ist, ist an allen Standorten pro künftiges Schuljahr ein Ausbau weiterer Plätze geplant, so dass bis zum Endausbau insgesamt 360 Betreuungsplätze im Kanton Basel-Stadt gesichert sein sollen (vgl. Dokument 5: S. 5).

Tab. 4: Platzangebot pro Standort (Dokument 5: S. 6)

Standort	SJ 07/08*	SJ 08/09	SJ 09/10	SJ 10/11	Total Plätze
Thierstein	20 (PS)	+ 16 (KG) + 20 (PS)	+ 20 (PS)	+ 20 (PS)	96
Wasgenring	20 (KG)/ 20 (PS)	+ 16 (KG) + 16 (PS)	+ 16 (PS)	+ 16 (PS)	96
Kleinhüningen	16 (PS)	+ 16 (KG) + 20 (PS)	+ 20 (PS)	+ 20 (PS)	96
Niederholz	10 (KG)/14 (PS)	+ 12 (KG) + 12 (PS)	+ 12 (PS)	+ 12 (PS)	72
Total	100	+ 128	+ 68	+ 68	360

Im Vorprojekt wurde angeregt, dass die Standorte nicht nur Schülerinnen und Schüler aus dem Quartier, sondern aus dem gesamten Kanton aufnehmen. Für Anmeldung und Aufnahmeverfahren wurde ein zweistufiges Vorgehen empfohlen, welches das Kriterium „Standortnähe“ und „Nutzung pro Woche“ miteinander verband; bei hinreichender Nachfrage sollten Eltern, die mehr Betreuungszeiten in Anspruch nehmen, bevorzugt werden (vgl. Dokument 5: S. 6 und Dokument 7: S. 3). Bezogen auf das Kindergartenalter bedeutete dies, dass Quartierskinder mindestens 4 Module à 2 h (8 Betreuungsstunden) zu belegen hatten, solche von ausserhalb mindestens 8 Module à 2 h (16 h). Bezogen auf das Primarschulalter bedeutete dies, dass Quartierskinder mindestens 6 Module à 2 h (12 Stunden Betreuungszeit) belegen mussten, auswärtige Kinder 10 Module à 2 Stunden (20 Stunden

¹¹ Tagesferien werden bislang von den Standorten nicht durchgeführt. Allerdings können alle Kinder während elf Schulferienwochen Tagesferienangebote von privaten Leistungserbringern nutzen, die dafür mit dem Kanton Basel-Stadt eine Leistungsvereinbarung abgeschlossen haben.

Betreuungszeit). Frühhort sowie die Blockzeiten galten dabei nicht als Module. Unter den 8 Modulen, die Kinder mit Wohnsitz ausserhalb des Quartiers zu belegen hatten, mussten fünf Mittagstische und mindestens drei Nachmittagseinheiten sein (vgl. Dokument 7: S. 3). Es war vorgesehen, dass Familien mit geringerem Bedarf das von privaten Trägern zur Verfügung gestellte schulergänzende Tagesstrukturangebot in Anspruch nehmen sollten (vgl. Dokument 6: S. 10).

Hinsichtlich der *Elternbeiträge* wurden unter anderem folgende Eckwerte festgehalten (und teilweise später wieder aufgegeben): Der Kostendeckungsgrad der Elternbeiträge sollte sich insgesamt mindestens im bisherigen Tagesschulrahmen bewegen, in welchem durchschnittlich 26% der Vollkosten durch Elternbeiträge finanziert waren. Die Planung sah vor, dass die Elternbeiträge die Kosten zu 30% decken. Die Nachmittagsbetreuung sollte als erweiterte Förderzeit beitragsfrei sein. Es war erklärtes Planungsziel, dass die Teilnahme für Kinder von Eltern mit geringerem Einkommen möglich sein muss (vgl. Dokument 5: S. 7f.). Für Geschwister war ein Rabatt vorgesehen: bei zwei Kindern sollte der Rabatt 30% betragen, bei drei je 50% des Pauschalrabattes (ebd.). In der Medienmitteilung vom 7.12.2006 wurde angekündigt, dass sich die Elternbeiträge von CHF 1.90 bis CHF 10.50 pro Betreuungsstunde belaufen, und zwar in Abhängigkeit vom elterlichen Einkommen und Vermögen (vgl. Dokument 3).

Hinsichtlich organisatorischer Rahmensetzungen lässt sich der Stand der Planungen bis Juli 2007 folgendermassen zusammenfassen: Lehrpersonen sollen für den Unterrichtsteil die Verantwortung übernehmen, Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen für die Betreuung. Es sei jedoch erwünscht, dass Lehrpersonen auch in der Betreuung mitarbeiten. Für die Begleitung wird eine entsprechende Ausbildung vorausgesetzt. Als Betreuungsschlüssel ist eine Person für acht Kinder vorgesehen. Dies würde bspw. für die Schule Thiersteinallee bedeuten, dass insgesamt 2.5 Betreuungspersonen für die Betreuung der 20 Kinder eingeplant werden (vgl. Dokument 5: S. 9f.).

Leitungs- und Administrationsaufgaben sollen dezentral auf Schulebene organisiert und verankert sein. Die Projektleitung pro Schule soll dabei stufenübergreifend (Kindergarten und Schule) sowie interdisziplinär (Schule und Betreuung) ausgerichtet sein. Das Tagesschulprojekt soll im Vorbereitungsjahr ein vollwertiger Teil der Schulentwicklung sein und zudem als Gesamtes von einem Mitglied der Schulleitung verantwortet werden. Für den Betreuungsteil soll eine Betreuungsleitung bestimmt werden, die Mitglied in der Schulleitung ist.

Per November 2006 wurde zentral eine 25%-Sekretariatsstelle für die Kommunikation mit den Eltern sowie für die allgemeine Administration aller vier Projektschulen eingerichtet. Ab Schuljahr 07/08 soll jede Schule eine eigene Administrationslösung eingerichtet haben, die voraussichtlich pro Schule ein Stellenpensum von 10% beanspruchen wird (vgl. Dokument 5: S. 10f.).

Für die *Anstellung* ist vorgesehen, dass bei Lehrpersonen, die im Tagesschulbetrieb tätig werden die bisherige Anstellung weiterhin Gültigkeit hat; im Falle eines grösseren Anteils an der Betreuungsarbeit ist geplant, diesen Lehrpersonen zwei Anstellungsverträge – einen für die Unterrichtstätigkeit und einen für die Betreuungstätigkeit – auszustellen (vgl. Dokument 5: S. 11f.).

Eine Kooperation mit den Eltern wird als sehr bedeutsam erachtet. Es wird empfohlen, dass Betreuungs- und Lehrpersonen an Elterngesprächen teilnehmen. Ein allgemeiner Einbezug der Eltern in das Angebot der Schulen mit Tagesstrukturen wird begrüsst (vgl. Dokument 7: S. 4).

2.5 Ressourcen des Projektes „Schulen mit Tagesstrukturen“

Die Betreuungsarbeit soll von einem konstanten Team geleistet werden. Während der Vorbereitungsphase wurden dazu folgende Rollen vorgesehen: (1) Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen, (2) Fachpersonen für Betreuung sowie (3) Personen, die in der Arbeit mit Kindern Erfahrung mitbringen (vgl. Dokument 4: S. 12). Eine fundierte Ausbildung sei nicht zuletzt auch deswegen erforderlich, weil von der Betreuung erwartet wird, dass Kinder mit einem schwachen Fundament für das Lernen und Leben speziell gefördert werden können, indem bspw. Wissen erworben und Schlüsselqualifikationen entwickelt werden können (vgl. Dokument 4: S. 12). Auch sei ein begrenzter Einsatz von Lehrper-

sonen in der Betreuung gewünscht, was unter anderem die Vernetzung von Unterricht, Betreuung und Erziehung erleichtern soll (vgl. Dokument 4: S. 13).

Hinsichtlich der Raumausstattung der „Schulen mit Tagesstrukturen“ war in der Vorbereitungsphase Folgendes vorgesehen:

- Klassenzimmer, Gruppen- und Spezialräume für den Primarschulunterricht
- Räume für den Kindergarten
- Küche mit Lager, Essräume für die Verpflegung
- Ruheraum, Mehrzweckraum für Aufenthalt, Hausaufgaben, Spiele
- Garderobe, Waschzeile, Toiletten für die Hygiene
- Sekretariat, Leitungsbüro, Arbeitsraum für die Betreuung

Vorhandene Räume und die Infrastruktur wie z. B. Turnhallen, Pausenplatz, Spielgeräte sollten den jeweiligen Zweck entsprechend mitbenutzt werden (vgl. Dokument 4: S. 14).

Im Antrag des Regierungsrats an den Grossen Rat vom 23. Oktober 2006 (vgl. Dokument 4) wurde für das Projekt ein Kredit von 2'100'000 CHF als einmaliger Kostenbeitrag für die Anpassungen in den Bereichen Raum und Infrastruktur beantragt. Gemäss Planung sollte ein Ausbau von bis zu 356 Plätzen im Rahmen dieses Kostendaches realisierbar sein (vgl. Dokument 4: S. 10).

Gemäss Protokoll des Austauschtreffens der Pilotprojektleitungen (vgl. Dokument 7: S. 2) waren die Einstiegsbedingungen nicht an allen Standorten gleichermassen gegeben. Am Standort Thierstein waren die Einstiegsbedingungen annähernd erfüllt, es bestand jedoch ein grosser zusätzlicher Raumbedarf (ebd.). Am Standort Wasgenring waren die Einstiegsbedingungen annähernd erfüllt. Auch hier wurde Raummangel und der Bedarf für einen Neubau festgestellt. Am Standort Niederholz wurden die Einstiegsbedingungen als erfüllt betrachtet, sofern der DV an seinem Beschluss, die bestehende Tagesschule in gebundener Form aufzulösen, festhalte. Auch hier wurde Raumknappheit festgestellt (vgl. ebd.).

Auch bezüglich Infrastruktur waren an den Standorten unterschiedliche Voraussetzungen gegeben (vgl. Dokument 4: S. 15f.) An den zwei bisherigen Tagesschulstandorten (Kleinhüningen und Niederholz) mussten nur kleinere Anpassungen vorgenommen werden; an den zwei neuen Standorten (Thierstein und Wasgenring) waren umfassendere Erweiterungen wie z. B. Kucheneinbau etc. erforderlich (vgl. Tabelle 4) (vgl. hierzu Tab. 5).

Tab. 5: Überblick Kosten zur Erweiterung der Infrastruktur an den vier Standorten pro Schuljahr [Kalkulation 2006] (vgl. Dokument 4: S. 15f.)

Schule	2007 2008		2009 2010		Total
Thierstein	CHF 74'190	CHF 1'032'126	CHF 20'659	CHF 19'207	CHF 1'146'182
Wasgenring	CHF 353'628	CHF 44'277	CHF 27'169	CHF 232'523	CHF 657'597
Kleinhüningen	CHF 50'303	CHF 71'016	CHF 5'918	CHF 23'672	CHF 150'909
Niederholz	CHF 65'098	CHF 11'836	CHF 5'918	CHF 68'057	CHF 150'909

Tab. 6 zeigt die für Vorbereitungsarbeit und Qualitätssicherung kalkulierten Kosten (darunter die Kosten für externe Evaluation) (vgl. Dokument 4: S. 17).

Tab. 6: Überblick über die Kosten für die Vorbereitungsarbeit und die Qualitätssicherung pro Schuljahr [Kalkulation 2006] (vgl. Dokument 4: S. 17)

	2007	2008 2009 2010	2011	Total
Total CHF	320'000	10'000 10'00 0 10'00 0	35'000	385'000

Den grössten Anteil machen die wiederkehrenden Kosten aus. Zu den wiederkehrenden Kosten gehören die Löhne für die Betreuung, die Kosten für das Essen, die kalkulatorischen Kosten für die Miete und den Unterhalt, die Kosten für Verbrauchsmaterial sowie sonstige Kosten (vgl. Dokument 4: S. 17). Die hierzu pro Schule anfallenden kalkulierten Kosten können Tabelle 6 entnommen werden. Die Jahresvollkosten (wiederkehrende Kosten wie Löhne, Verpflegung, Mieten und Unterhalt, Verbrauchsmaterial, Verwaltungs- und sonstige Kosten) für die Betreuung wurden bei allen Projektschulen pro Platz mit CHF 14'285 berechnet. Bei diesen Kostenkalkulationen wurde von 39 Schulwochen mit 35 Betreuungsstunden bei einer Jahres-Betreuungsstunde von durchschnittlich CHF 10.50 pro Platz ausgegangen. Es wurde hervorgehoben, dass die wiederkehrenden Betriebskosten 25% niedriger seien als beim bisherigen Tagesschulmodell (vgl. Dokument 4: S. 18).

Tab. 7: Überblick über wiederkehrende Kosten pro Schuljahr [Kalkulation 2006] (vgl. Dokument 4: S. 18)

	07/08 08/09	09/10 10/11	Kosten kumuliert
Plätze neu	100 220 288	356	
Kosten in CHF	1'428'500	3'142'700 4'114'080	5'085'460 13'770'740

Die für die ersten drei Betriebsjahre vom Bund in Aussicht gestellte Anschubfinanzierung soll zur Defizitdeckung (Nettobetrag zwischen realen Kosten und Nettokosten (Abzüglich der Elternbeiträge)) verwendet werden (vgl. Dokument 4: S. 19).

3. Befragung des Personals zur Vorbereitungsphase 2007¹²

3.1 Beschreibung der Stichprobe

59 der 81 Fragebogen wurden ausgefüllt und retourniert, was einer Rücklaufquote von 73% entspricht. Diese Stichprobe setzte sich aus einem Drittel Männer (N=19) und zwei Dritteln Frauen (N=40) zusammen. Das Altersspektrum lag zwischen 25 und 60 Jahren; im Durchschnitt waren die Antwortenden 42.4 Jahre alt. In Bezug auf die Funktionen ergab sich folgendes Bild:

Tab. 8: Funktionen der befragten Personen (Mehrfachnennungen möglich)

Funktion N
Schulleitung/Rektorat 6
Projektgruppenmitglied 13
Kindergarten-Lehrperson 4
Primar-Lehrperson 44
Betreuung 10

Anmerkung: N = Anzahl Nennungen

Knapp 60% der antwortenden Primar-Lehrpersonen, gingen davon aus, zum Zeitpunkt des Starts des Tagesstrukturangebots im August 2007 eine Unterstufenklasse zu unterrichten (18 Lehrkräfte eine 1. Klasse, 3 Lehrkräfte eine 2. Klasse und 4 Lehrkräfte eine Einführungsclassse). Die weiteren Lehrpersonen verteilten sich auf die 3. Klasse (N=11), die 4. Klasse (N=5) sowie mit je einer Nennung auf eine Kleinklasse und auf eine Fremdsprachenklasse. Von einer Lehrperson fehlte die entsprechende Angabe. Von den Lehrerinnen und Lehrern gaben 19 an, dass sie im kommenden Jahr das Tagesstrukturangebot nutzende Kinder in ihrer Klasse unterrichten würden, 29 berichteten, keine Nutzer-Kinder in ihrer Klasse zu unterrichten, und 11 Lehrpersonen wussten es nicht.

Bei den Betreuenden gaben 6 Personen an, dass sie im Frühhort tätig sein werden, 8 Personen am Mittagstisch und 6 Personen in der Nachmittagsbetreuung.

Etwa die Hälfte der Antwortenden waren Personen, die nicht direkt im Projekt involviert waren (N=22) oder es zum Befragungszeitpunkt noch nicht wussten (N=7). Die andere Hälfte (N=30) kreuzten an, im August 2007 direkt im Projekt involviert zu sein. Unter ihnen waren 25 Personen bereits in der Vorbereitungsphase aktiv mit dabei. Der überwiegende Teil der Befragten war durch eine öffentliche Institution angestellt; entweder durch Schule bzw. Schulgemeinde (N=51) oder durch Erziehungsdepartement bzw. Regierungsrat (N=7). Nur eine einzige Person gab die Kirche als Träger der Anstellung an.

3.2 Beweggründe und Sorgen im Hinblick auf das Projekt

Sowohl involvierte wie nicht unmittelbar involvierte Personen wurden zu ihren Motivationsgründen und Befürchtungen im Hinblick auf das Projekt sowie zu ihren Einstellungen in Bezug auf Schulen mit Tagesstrukturen befragt.

3.2.1 Motivationsgründe

Auf die Frage „Was motiviert Sie am meisten für das Projekt?“ wurden insgesamt 99 Motivationsgründe notiert. Die am häufigsten genannten Motive waren die Behebung des Betreuungsdefizits bzw. die Verbesserung der Betreuungsqualität, die Möglichkeit etwas Neues mitzugestalten und zu

¹² Berichtlegung durch Marie-Theres Schönbächler

unterstützen, die Vereinbarkeit von Familienleben und Berufstätigkeit zu erleichtern sowie die Schule aktiv mitzugestalten (vgl. Tab. 9).

Tab. 9: Meistgenannte Motivationsgründe für das Projekt

Gründe N		Beispielaussagen
Betreuungsdefizit beheben bzw. Betreuungsqualität verbessern	21	<ul style="list-style-type: none"> • Kinder, die zu Hause nicht betreut werden können, sollen die Chance auf Struktur im Alltag bekommen • Ansprechperson für den Freizeitraum • Bessere Betreuung „streunender“ Kinder
Etwas Neues mitgestalten und unterstützen	10	<ul style="list-style-type: none"> • Ein notwendiges, sinnvolles Projekt unterstützen • Neue Ideen umsetzen • Lust an Leitungs- und Entwicklungsarbeit
Vereinbarkeit von Familie und Beruf	9	<ul style="list-style-type: none"> • Ich finde das Projekt wichtig für Familien, bei welchen die Eltern arbeiten • Tolles, wichtiges Angebot für berufstätige Eltern • Möglichkeit Vereinbarkeit von Familie und Beruf zu unterstützen
Schule gestalten	9	<ul style="list-style-type: none"> • Verknüpfung von Unterrichts- und Betreuungszeit beinhaltet eine grosse Entwicklungsmöglichkeit für die Schule • Schule mit Zukunft • Schulhaus wird weiter geöffnet

Anmerkung: N = Anzahl Nennungen

Alle aufgeführten Motivationsgründe für das Projekt wurden fünf Kategorien zugeordnet:

- 1) Zum *Bereich Gesellschaft* wurden Aussagen zugeteilt, bei denen es um die Vereinbarkeit von Familie und Beruf geht, um die gesellschaftliche Notwendigkeit dieses Anliegens oder um die (institutionelle) qualitativ gute Behebung eines Betreuungsdefizits bzw. die Verbesserung der Kinderbetreuung. Insgesamt lagen 35 Aussagen dieser Kategorie vor.
- 2) Bei Aussagen, welche dem *Bereich Schule* zugeordnet wurden, geht es darum, die Schule als Lebensraum zu gestalten, die Anbindung der Kinder an die Schule oder die Durchmischung der Kinder einer Schule zu verbessern sowie eine Verknüpfung von Kindergarten und Schule zu erreichen. 11 Aussagen konnten dieser Kategorie zugeteilt werden.
- 3) Dem *Bereich Kind* wurden die 24 Aussagen zugeteilt, bei denen es um die Förderung – sei es bezogen auf Bildungserfolg, Sozialkompetenz, sprachliche Fähigkeit usw. – oder um die bessere Integration der Kinder geht, welche das Betreuungsangebot nutzen werden.
- 4) Motivationsgründe, welche sich auf den eigenen Gewinn der befragten Person bezogen – beispielsweise eine bessere Beziehung zu Kindern oder zu Kollegen oder eine Zusammenarbeit mit weiteren Berufsgruppen – wurden dem *Bereich Person* zugeordnet; ebenso Aussagen, welche sich auf das Einbringen von vorhandenen Erfahrungen oder die Nutzung eigener Ressourcen bezogen. Insgesamt lagen in dieser Kategorie 13 Aussagen vor.
- 5) In den 16 Aussagen, welche dem *Bereich Projekt* zugeordnet wurden, geht es darum, etwas Neues mitzugestalten und Projektidee zu unterstützen, die als gut, sinnvoll und zeitgemäss beurteilt wird.

Neben diesen Motivationsgründen wurde das offene Antwortformat auch genutzt um darauf hinzuweisen, dass man derzeit nicht vom Projekt tangiert und deswegen weder motiviert noch demotiviert sei, sondern dem Projekt neutral gegenüber stehe (N=3). Zwei Aussagen bezogen sich auf die „von oben bestimmte“ bzw. „verordnete“ Auswahl der Projektschulen. Beispiel: „Ich hatte keine Möglichkeit, mich für oder gegen das Projekt zu stellen.“ Zwei Personen nannten explizit „keine“ Motivationsgründe und eine davon fügte an, „Ich hatte andere Vorstellungen!“ Eine weitere Person meinte: „Ich bin nicht motiviert, werde aber mitmachen, wenn Kinder meiner zukünftigen 1. Klasse betroffen sein werden“. Vier Personen machten keine Angaben zu dieser Frage.

3.2.2 Befürchtungen

Auf die Frage „Was macht Ihnen am meisten Sorgen im Hinblick auf das Projekt?“ wurden insgesamt 117 Befürchtungen notiert. Am häufigsten bereiteten die Ausrichtung und Qualität des schulischen Konzepts, sowie Raum- und Finanzprobleme Sorge; im Weiteren auch Unruhe, Personalüberforderung, Zeitknappheit und die hierarchische Organisation des Projekts (vgl. Tab. 10).

Tab. 10: Meistgenannte Befürchtungen im Hinblick auf das Projekt

Gründe	N	Beispielaussagen
Qualität des Konzepts bzw. des Leitbildes der Schule	11	<ul style="list-style-type: none"> • Betreuung ist eher Hütedienst • Kinder benötigen eher eine Tagesschule im engeren Rahmen • Ist die Aufgabenkontrolle gewährleistet? • Sicherstellung der Qualität
Raumprobleme	11	<ul style="list-style-type: none"> • Bestehende Räume evt. zu gross, ungemütlich • Zu wenig Bewegung in der Natur • Zu wenig Räume • Ich befürchte, dass die finanziellen Mittel für eine kindergerechte, wohnliche Einrichtung der Aufenthaltsräume nicht ausreichen
Finanzierung	11	<ul style="list-style-type: none"> • Finanzielle Seite • Budget: Wie viel? Was? • Die für eine qualitativ gute Arbeit erforderlichen Gelder werden nicht gutgesprochen • Zuerst wird Geld gesprochen, dann gespart und dann?
Grossgruppenprobleme, Lärm	7	<ul style="list-style-type: none"> • Unruhe beim Essen in grossen Gruppen • Zu wenig Rückzugsmöglichkeiten für Ruhebedürftige • Grosse Unruhe durch wechselnde Kindergruppen und wechselnde Betreuungspersonen
Überforderung Personal	7	<ul style="list-style-type: none"> • Überforderung der Lehrpersonen durch zusätzliche Betreuungsaufgaben • Noch ein Projekt mehr • Viel Aufwand für zu viele Klassenlehrkräfte für Organisation
Zeit zu kurz	7	<ul style="list-style-type: none"> • Zeitplan • Noch viele Arbeiten bis zum 1. Schultag. Reicht die Zeit? • Zeitliche Umsetzung fürs Projekt war extrem knapp und belastend
Hierarchische Struktur & Vorgaben	7	<ul style="list-style-type: none"> • Zu viele administrative Rahmenbedingungen/Vorgaben behindern pragmatische Entscheide • Projektstruktur auf ED-Ebene: zu überladen • kurzfristige Änderungen/Kürzungen vom ED • Zuständigkeitsfrage wer? was?

Anmerkung: N = Anzahl Nennungen

Die Befürchtungen wurden – gleich wie zuvor die Motivationsgründe – nach fünf Bereichen kategorisiert:

- 1) Die 23 aufgeführten Sorgen im *Bereich Gesellschaft* betrafen Aspekte wie die Verstaatlichung der Erziehung, die Abgabe der elterlichen Verantwortung und damit die Aufbürdung immer neuer Aufgaben an die Schule sowie den Bedeutungsverlust der Familie.
- 2) Dem *Bereich Schule* wurden 29 Aussagen zugeordnet, welche die Angemessenheit bzw. Ausrichtung des Tagesschulkonzepts, die zusätzliche Belastung schulischer Funktionsträger (Abwart, Pensenleger, Schulleitung) oder schulbezogene Raumfragen betreffen. Auch Sorgen, dass zu wenige Kinder oder nicht die „richtigen“ Kinder das Angebot an der Schule nutzen werden, wurden dieser Kategorie zugeteilt.
- 3) Befürchtungen, welche dem *Bereich Kind* zugeordnet wurden, beziehen sich auf den (familiären) Hintergrund der betreuten Kinder oder mögliche ungünstige Wirkungen von strukturellen Gegebenheiten. So wurde darauf hingewiesen, dass durch die Verteilung der Kinder in verschiedene Klassen nur schwer ein „Gruppengeist“ aufkommen könne bzw. dass zu viele Wechsel in der Betreuung einen „familiären Rahmen“ verunmöglichen würden. Insgesamt lagen 16 Aussagen in dieser Kategorie vor.
- 4) Die 16 dem *Bereich Person* zugeordneten Aussagen, thematisierten Sorgen im Hinblick auf die persönliche Zeitbeanspruchung oder auf Überforderung durch zusätzliche Betreuungsaufgaben, vermehrten Organisationsaufwand und erschwerten Überblick. Auch die unterschiedlichen Lohnklassen zwischen verschiedenen, im Bereich Betreuung tätigen Personen bereiteten Sorge.
- 5) Zum *Bereich Projekt* wurden 33 Aussagen kategorisiert. Bei diesen Befürchtungen ging es um die zeitliche Planung und die Finanzierung des Gesamtprojekts oder ob die Qualität (nach Plan) erreicht werden kann. Zudem wurde bemerkt, dass jedes Projekt Anlaufschwierigkeiten haben kann und dass die für das Projekt benötigten Ressourcen an einem andern Ort fehlen.

Neben diesen geäußerten Befürchtungen bemerkten zwei Personen explizit, dass ihnen „nichts“ Sorge bereitet und eine weitere Person merkte an, dass sie erst mitarbeiten möchte, wenn auch die notwendigen Strukturen da sind. Fünf Personen machten keine Angaben zu dieser Frage.

3.2.3 Motivation und Sorgen im Vergleich

Die Motivation wurde von den Befragten vorrangig aus dem gesellschaftlichen Nutzen des Projekts gezogen und aus Vorteilen, die das Projekt für die Kinder (insbesondere auch benachteiligte Kinder) bringen soll. Die Sorgen hingegen betrafen vor allem die eigene Schule (erschwerte Abläufe, ungenügende Ressourcen etc.) und den Erfolg des Projekts generell sowie dessen Finanzierung (vgl. Abb. 1).

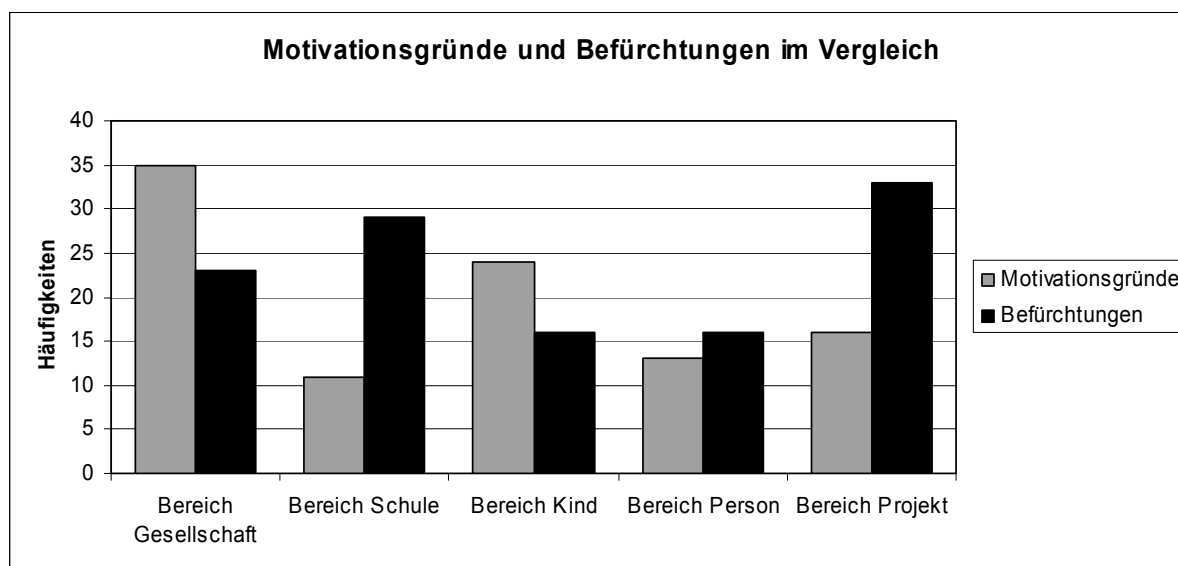


Abb. 1: Beweggründe und Sorgen aufgeteilt in fünf Bereiche

Auffallend war der Unterschied zwischen genannten Motivationsgründen und aufgelisteten Sorgen in den Bereichen Schule und Projekt. Besonders beachtenswert schien der grosse Unterschied im Bereich Schule zwischen der Säule, welche die motivierenden Aspekte repräsentiert und der Säule, welche für die Befürchtungen steht. Offenbar bietet der Bereich Schule nur beschränkt direkt Motivationsanlass (Bsp.: „Verknüpfung von Unterrichts- und Betreuungszeit beinhaltet grosse Entwicklungsmöglichkeit für Schule“); viele Sorgen sind jedoch in diesem Bereich angesiedelt (Bsp.: „Durch Verzettlung gibt es nur Hütedienst“, „Raumprobleme“, „Reichen Ressourcen?“). An der ersten Rückmeldung an die Projektgruppe im September 2007 wurde darauf hingewiesen, dass es für den Erfolg des Projekts wichtig ist, dass für die an der Schule Tätigen nicht nur Belastungen wahrnehmbar sind, sondern dass auch ganz klar der Nutzen des Projekts ersichtlich wird, wofür ein regelmässiger Informationsfluss und Austausch in den Schulhaus-Teams eine essentielle Rolle spielen kann.

3.3 Einstellungen zu Schulen mit Tagesstrukturen

Allen Teilnehmenden der Befragung wurden Aussagen zu Schulen mit Tagesstrukturen zur Bewertung vorgelegt. Tab. 11 listet diese Aussagen auf, geordnet nach Grad der durchschnittlichen Zustimmung.

Breite Zustimmung fanden unter den Befragten die Aussagen, dass eine Zusammenarbeit von Lehr- und Betreuungspersonal stattfinden sollte (42% stimmten dieser Aussage völlig zu, 27% eher und 30% teils/teils; niemand lehnte diese Aussage ab) sowie dass diese Kooperation günstige Rahmenbedingungen erfordere (63% völlige Zustimmung, 24% eher, 10% teils/teils und 2% eher Ablehnung). Auch die Ansicht, ein Engagement in Schulen mit Tagesstrukturen fördere die ganzheitlichere Wahrnehmung der Kinder fand breiten Rückhalt. Dieser Aussage stimmten 49% völlig, 31% eher und 19% teils/teils zu; 2% lehnten sie eher ab. Zudem waren die Befragten der Meinung, der Aufbau von Schulen mit Tagesstrukturen entspreche den veränderten gesellschaftlichen Bedürfnissen (51% völlige, 31% eher und 14% teils/teils Zustimmung; im Gegensatz zu 5% eher oder völlige Ablehnung) und ein flexibles, modulares Angebot mit verschiedenen Betreuungsgefässen komme den Bedürfnissen von Familien entgegen (44% völlige, 27% eher und 24% teils/teils Zustimmung; im Gegensatz zu 5% eher oder völlige Ablehnung).

Tab. 11: Einstellungen zu Schulen mit Tagesstrukturen

Rang	Aussage	M	SD
1	Die Kooperation zwischen Lehrpersonen und Betreuungspersonen benötigt günstige Rahmenbedingungen (z. B. bezahlte Zeitgefässe).	4.48	0.82
2	Durch das Engagement in einer Schule mit Tagesstrukturen ergibt sich die Chance, Kinder ganzheitlicher wahrzunehmen.	4.27	0.83
3	Der Aufbau von Schulen mit Tagesstrukturen ist eine notwendige Anpassung an veränderte, gesellschaftliche Bedürfnisse.	4.25	0.94
4	Die Lehrpersonen und Betreuungspersonen sollten zusammenarbeiten.	4.12	0.85
5	Die Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen und Betreuungspersonen eröffnet für alle Beteiligten neue, wertvolle Perspektiven und Einsichten.	4.10	0.90
6	Ein flexibles, modulares Angebot mit verschiedenen Betreuungsgefässen (à la carte) ist notwendig, um den Bedürfnissen von Familien entgegen zu kommen.	4.08	0.99
7	Das Engagement für eine Schule mit Tagesstrukturen stellt eine interessante Herausforderung dar.	4.05	1.05
8	Schulen mit Tagesstrukturen tragen speziell zur Förderung von Sozialkompetenzen bei.	3.97	0.87
9	Tagesstrukturen sollten auch ein Zusatzangebot im sportlichen, musischen oder sprachlichen Bereich anbieten.	3.88	1.38
10	Ich bin bereit, auch zukünftig an Schulen mit Tagesstrukturen mitzuwirken.	3.88	1.07
11	Durch die Einrichtung von Tagesstrukturen werden Schulen familienfreundlicher.	3.66	1.24
12	Langfristig sollten im Volksschulbereich alle Schulen Tagesstrukturen anbieten.	3.64	1.29
13	Schulen mit Tagesstrukturen leisten einen besonderen Beitrag zur Integration von Kindern aus anderen Kulturen.	3.53	1.18
14	Schulen mit Tagesstrukturen leisten einen Beitrag zur Chancengleichheit – insbesondere für Kinder aus weniger privilegierten Verhältnissen.	3.53	0.97
15	Der Aufbau von Schulen mit Tagesstrukturen verschafft einer Gemeinde wirtschaftliche Standortvorteile und stärkt die Wirtschaftskraft.	3.51	1.10
16	Von einem Engagement für eine Schule mit Tagesstrukturen können die Beteiligten auch für sich persönlich profitieren.	3.50	1.13
17	Durch das Engagement in einer Schule mit Tagesstrukturen ergibt sich die Chance, Kolleginnen und Kollegen ganzheitlicher wahrzunehmen.	3.48	1.05
18	In Schulen mit Tagesstrukturen ist mehr Zeit für pädagogisches Lernen auf verschiedenen Ebenen vorhanden, so dass Stress reduziert werden kann.	3.09	0.99
19	Das Angebot in den Tagesstrukturen sollte ein Bildungsangebot sein.	2.83	1.05
20	Die formelle Bildung (Unterrichtszeit) und die nicht-formelle/informelle Bildung (Betreuungszeit) sollten miteinander verknüpft werden.	2.83	1.20
21	In der Nachmittagsbetreuung sollten auch Inhalte vom Schulunterricht aufgegriffen werden.	2.53	1.28

Anmerkungen: Ratingskala von 1 = „stimme gar nicht zu“ bis 5 = „stimme völlig zu“; M = arithmetischer Mittelwert; SD = Standardabweichung

Wie die Rangliste (vgl. Tab. 11) zeigt, wurden Items eher abgelehnt, welche das Aufgreifen von formaler Bildung im Angebot der Tagesstrukturen forderten. So unterstützen nur ein Viertel die Aussage, das Angebot solle ein Bildungsangebot sein völlig oder eher; 39% waren teils/teils dieser Meinung und 36% lehnten diese Ansicht ganz oder eher ab. Auch der Gedanke einer Verknüpfung von formeller mit nicht-formeller oder informeller Bildung fand nur bei einem Viertel der Befragten Zustimmung; 38% waren unentschieden und 36% lehnten ihn ab. Am deutlichsten – von der Hälfte der Befragten – wurde die Forderung nach dem Aufgreifen von Inhalten des Schulunterrichts in der

Nachmittagsbetreuung zurückgewiesen; etwa ein Viertel konnte sich teils/teils mit diesem Gedanken anfreunden und ein Viertel stimmte dieser Aussage zu.

3.3.1 Geschlechtsspezifische Einstellungsunterschiede

Zwischen dem Antwortverhalten von Männern und Frauen ist nur in Bezug auf einen Aspekt ein Unterschied auszumachen: So sind die Frauen eher überzeugt, dass ein Engagement in einer Schule mit Tagesstrukturen eine ganzheitlichere Wahrnehmung der Kolleginnen und Kollegen ermögliche.¹³

3.3.2 Einstellungsunterschiede zwischen Lehrpersonen und weiteren Befragten

Da einzelne Funktionsgruppen (z. B. ausschliesslich für Betreuung zuständige Personen oder Kindergärtnerinnen) nur sehr gering besetzt waren, wurde die Analyse der Unterschiede zwischen Funktionsgruppen auf den Vergleich von Lehrpersonen (N=44) und Nicht-Lehrpersonen¹⁴ (N=12) beschränkt.

Die Lehrkräfte waren in stärkerem Masse als die anderen Befragten überzeugt, dass Tagesstrukturen auch ein Zusatzangebot im sportlichen, musischen oder sprachlichen Bereich anbieten und schulische Inhalte in der Nachmittagsbetreuung aufgreifen sollten¹⁵ (vgl. Abb. 2). Hingegen waren die Lehrpersonen weniger stark als die anderen der Meinung, dass ein Engagement in einer Schule mit Tagesstrukturen die Chance biete, Kinder ganzheitlicher wahrzunehmen¹⁶. Sie bewerteten ihre Mitwirkungsbereitschaft auch tiefer als die anderen Befragten¹⁷ und sind deutlich kritischer im Hinblick auf den Ausbau aller Schulen zu Schulen mit Tagesstrukturen¹⁸ (vgl. Abb. 2).

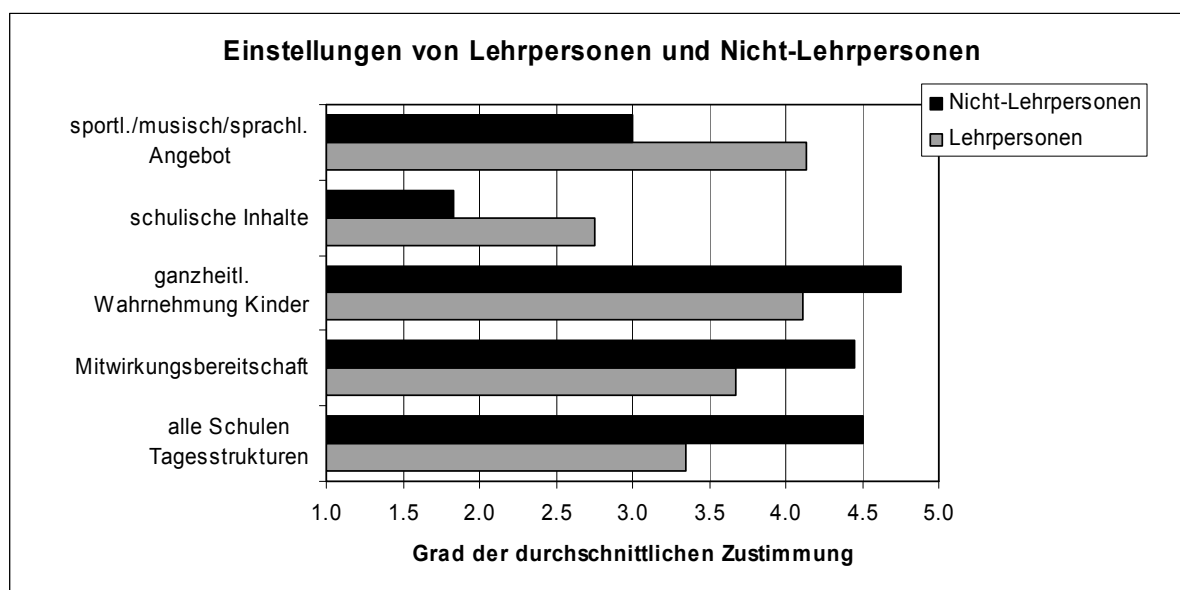


Abb. 2: Unterschiede in der Einstellung zu Schulen mit Tagesstrukturen zwischen Lehrpersonen und Nicht-Lehrpersonen

¹³ Test: Mann-Whitney-Test, $p \leq 0.05$

¹⁴ Dieser Gruppe wurden alle Personen zugeordnet, welche die Aussage „Ich unterrichte ... als Primarlehrperson“ mit „nein“ bewertet haben. Die drei Personen, welche ein „weiss nicht“ angekreuzt haben, sind in dieser Analyse nicht berücksichtigt.

¹⁵ Test: Mann-Whitney-Test, jeweils $p \leq 0.05$

¹⁶ Test: Mann-Whitney-Test, $p \leq 0.05$

¹⁷ Test: Mann-Whitney-Test, $p \leq 0.05$

¹⁸ Test: Mann-Whitney-Test, $p \leq 0.01$

3.3.3 Einstellungsunterschiede zwischen den vier Schulen

Die Analyse beruhte auf den Einschätzungen von 19 Personen der Schule Thierstein, 18 Personen der Schule Wasgenring, 8 Personen der Schule Kleinhüningen und 12 Personen der Schule Niederholz.¹⁹

Die Schule Thierstein hegte sich von den anderen Schulen dadurch ab, dass sie stärker zustimmte, dass die Tagesstrukturen ein sportliches/musisches/sprachliches Angebot beinhalten sollen.²⁰ Zudem war man an dieser Schule auch stärker als in Wasgenring oder Kleinhüningen der Ansicht, dass in der Nachmittagsbetreuung schulische Inhalte aufgegriffen werden sollten.²¹ Die Schule Kleinhüningen stimmte der Forderung nach Zusammenarbeit von Lehr- und Betreuungspersonal, die allgemein sehr stark unterstützt wird, am wenigsten ausgeprägt zu.²² Am höchsten wurde die Notwendigkeit von guten Rahmenbedingungen für die Kooperation von Lehr- und Betreuungspersonen an der Schule Wasgenring eingeschätzt.²³ Und von den Beteiligten der Schule Niederholz lag tendenziell eine bessere Einschätzung der Mitwirkungsbereitschaft vor als an den anderen Schulen.²⁴

3.3.4 Einstellungsunterschiede zwischen involvierten und nicht unmittelbar involvierten Personen

Befragte, welche direkt im Projekt involviert waren (z. B. als Rektorin oder als Lehr- bzw. Betreuungsperson von Kindern, die das Angebot Tagesstrukturen nutzen), unterschieden sich in ihren Einstellungen Schulen mit Tagesstrukturen gegenüber in einer Reihe von Aspekten (vgl. Abb. 3).

Die Involvierten befürworteten stärker die Notwendigkeit einer Zusammenarbeit von Lehr- und Betreuungspersonal²⁵ und sahen auch in grösserem Ausmass, dass eine solche Kooperation neue, wertvolle Perspektiven eröffnet²⁶. Sie bewerteten das Engagement eher als interessante Herausforderung, verfügten über eine höhere Mitwirkungsbereitschaft und waren denn auch eher der Ansicht als die Nicht-direkt-Involvierten, dass alle Schulen mit Tagesstrukturen ausgestattet werden sollten.²⁷ Die Involvierten sahen nicht nur stärker einen persönlichen Profit durch das Engagement für Tagesschulen, sondern waren auch in grösserem Masse überzeugt, dass dadurch ein Beitrag zur Chancengleichheit – insbesondere für Kinder aus weniger privilegierten Verhältnissen – geschaffen werden könne.²⁸

Einem Ausbau der Tagesstrukturen mit sportlichen, musischen und sprachlichen Zusatzangeboten standen die Involvierten hingegen wesentlich skeptischer gegenüber als die Nicht-direkt-Involvierten.²⁹

¹⁹ Zugeordnet wurden jeweils auch die zuständigen Betreuungspersonen, Schulleitungen, Rektorate

²⁰ Tests: Kruskal-Wallis-Test, $p \leq .001$; Varianzanalyse ALM, $p \leq .001$, Scheffé $T > W/K/N$

²¹ Tests: Kruskal-Wallis-Test, $p \leq .01$; Varianzanalyse ALM, $p \leq .01$, Scheffé $T > W/K$

²² Tests: Kruskal-Wallis-Test, $p \leq .05$; Varianzanalyse ALM, $p \leq .05$, Scheffé $K > W$ ($p = .07$)

²³ Tests: Kruskal-Wallis-Test, $p \leq .05$; Varianzanalyse ALM, n.s.

²⁴ Tests: Kruskal-Wallis-Test, $p \leq .05$; Varianzanalyse ALM, $p = .08$

²⁵ Test: Mann-Whitney-Test, $p \leq .01$

²⁶ Test: Mann-Whitney-Test, $p \leq .05$

²⁷ Test: Mann-Whitney-Test, jeweils $p \leq .05$

²⁸ Test: Mann-Whitney-Test, jeweils $p \leq .05$

²⁹ Test: Mann-Whitney-Test, $p \leq .05$

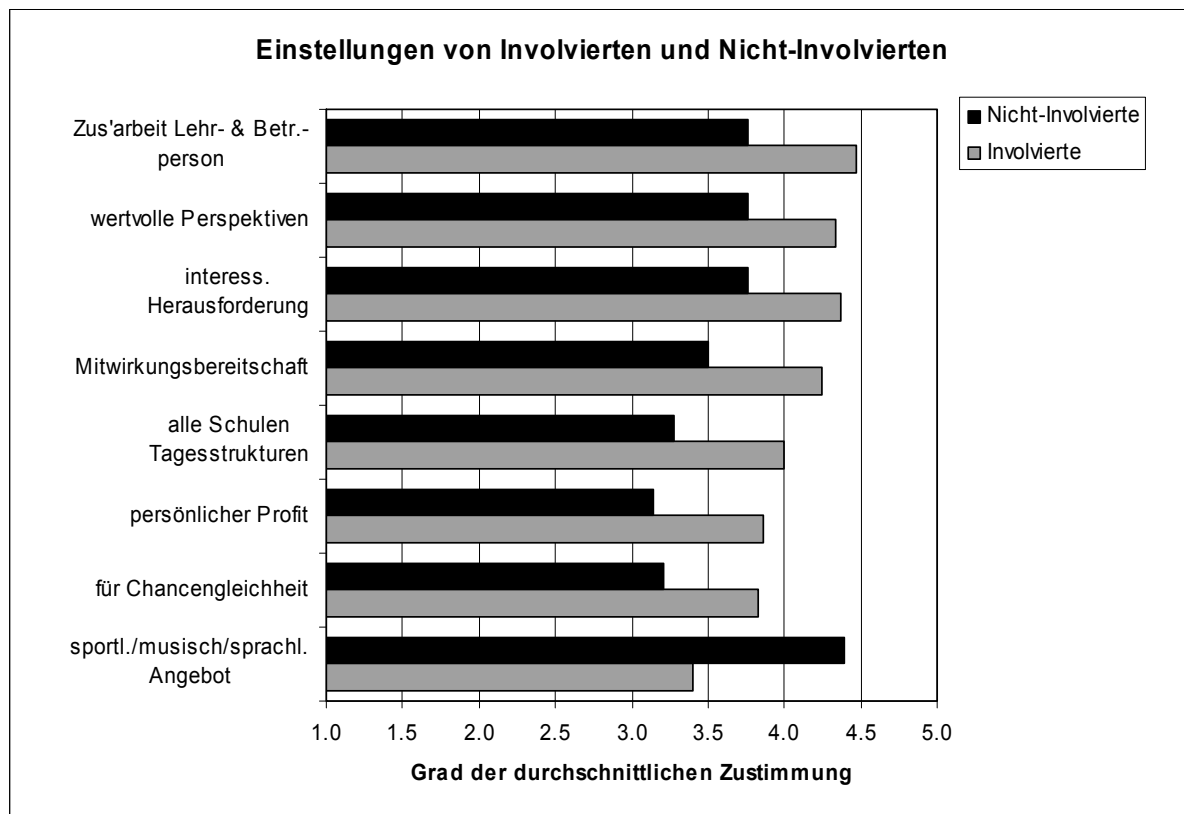


Abb. 3: Unterschiede in der Einstellung zu Schulen mit Tagesstrukturen zwischen Involvierten und Nicht-direkt-Involvierten

Die folgenden Ausführungen stützen sich auf Angaben der Involvierten, da der Rest des Fragebogens von den nicht unmittelbar involvierten Personen nicht mehr ausgefüllt werden musste.

3.4 Selbstwirksamkeitsüberzeugungen der im Projekt involvierten Personen

Zur Erhebung der projektbezogenen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen konnte Stellung bezogen werden zu Aussagen wie „Ich weiss genau, dass ich die durch das Projekt gestellten Anforderungen erfüllen kann, wenn ich nur will“ oder „Ich glaube nicht, dass ich für das Projekt so motiviert bin, dass ich auch grosse Schwierigkeiten meistern könnte“. Die Antworten wurden in der Folge zu einer Skala³⁰, d.h. zu einem zusammenfassenden Wert, verrechnet, der die projektbezogenen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen in ihrer Gesamtheit repräsentiert (vgl. Abb. 4).

³⁰ Statistisch hat sich das Instrument bewährt und gute Werte erzielt: Cronbach's Alpha = .92, $R^2 = 72.9\%$.

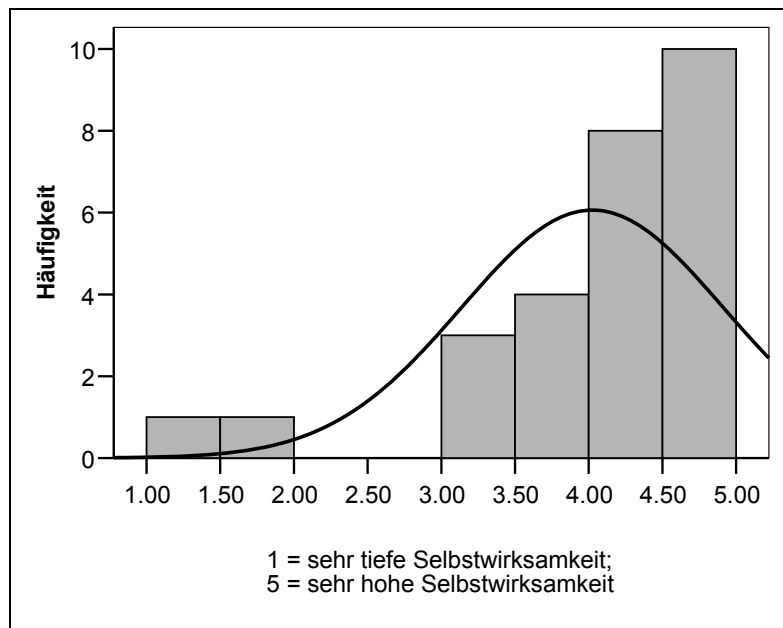


Abb. 4: Projektbezogene Selbstwirksamkeitsüberzeugung der involvierten Personen

Es zeigte sich, dass zwei Personen ihre Selbstwirksamkeitsüberzeugung hinsichtlich des Projekts sehr tief einschätzten. Sieben Personen lagen im mittleren bis hohen Bereich. Sehr viele der Befragten (18 Personen) verfügten jedoch über eine hohe bis sehr hohe Selbstwirksamkeitseinschätzung. Sie waren überzeugt, nötiges Interesse, Motivation und die Fähigkeiten mitzubringen, die im Rahmen des Projekts an sie gestellt werden. Dies ist insofern bedeutsam, da sich insbesondere auch im schulischen Setting eine hohe Selbstwirksamkeitsüberzeugung der Projektinvolvierten als wichtige Komponente für das Gelingen von Entwicklungsprojekten erwiesen hat (vgl. Schmitz & Schwarzer 2000, 2002).

3.5 Beurteilung der Vorbereitungsphase

Der letzte Teil des Fragebogens wurde nur noch von denjenigen Personen ausgefüllt, welche bereits in der Vorbereitungsphase aktiv mitbeteiligt waren.

3.5.1 Dauer der Vorbereitungsphase

Die Angaben dazu, wie viele Monate vor Schuljahresbeginn 2007/2008 die Befragten wussten, dass sie sich definitiv auf das Projekt vorbereiten müssen, fielen sehr unterschiedlich aus und reichten von 3 Monaten bis 24 Monate. Im Durchschnitt wurden 14,3 Monate angegeben (N=24, k.A.=1). Eine noch grössere Spannweite in den Antworten ergab sich zur Frage, wie viele Monate vor Schuljahresbeginn 2007/2008 konkret im Schulhaus mit den Vorbereitungsarbeiten begonnen wurde. Hier lagen die Angaben zwischen 2 Monaten und 36 Monaten; im Durchschnitt 13,7 Monate (N=20, k.A.=5).

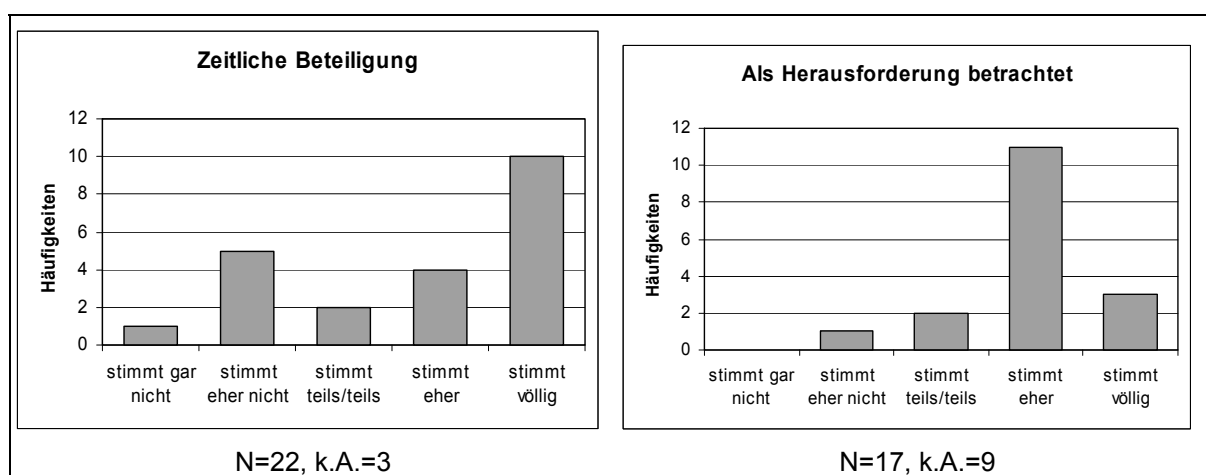
Sehr unterschiedliche Werte ergaben sich auch aus der Berechnung der Differenz zwischen dem Zeitpunkt, an dem man definitiv von der Projektbeteiligung wusste und dem Start der Vorbereitungen im Schulhaus. Einige Personen gaben an, dass die Vorbereitungsarbeiten im Schulhaus schon vor dem definitiven Projektbeteiligungsentscheid starteten und zwar bereits zwei Jahre vorher, vier Monate vorher oder zwei Monate vorher (je eine Person). Sechs Personen berichteten über einen gleichzeitigen Start von Vorbereitungsarbeiten und Projektentscheid. Auf einen Start zwei Monate resp. vier Monate nach dem definitiven Entscheid deuten die Hinweise von je drei Personen. Je eine Person gab an, dass die Schulhausvorbereitungen acht bzw. zwölf Monate nach dem Wissenszeitpunkt der Projektbeteiligung starteten.

Wir nehmen an, dass die sehr grosse Varianz in den Angaben mit verschiedenen Gründen zusammenhängt. Zum einen scheint nicht vollkommene Einigkeit darin zu bestehen, wann der Entscheid der

Projektbeteiligung definitiv vorlag. Es könnte jedoch auch sein, dass nicht alle der befragten Personen über denselben Wissensstand verfügten und einige tatsächlich erst eine gewisse Weile nach dem Zeitpunkt des Entscheides, welche Schulen vom Projekt betroffen sind, darüber informiert wurden. Schliesslich vermuten wir, dass die Frage nicht von allen Antwortenden wie beabsichtigt wahrgenommen wurden.³¹ Auf jeden Fall sind die Angaben zur Dauer der Vorbereitungsphase mit einigen Unsicherheiten behaftet und sollten zurückhaltend bewertet werden.

3.5.2 Beurteilung einzelner Aspekte

Den in der Vorbereitungsphase aktiv Beteiligten wurden neun Aussagen vorgelegt, zu welchen auf einer fünf-stufigen Ratingskala der Grad der Zustimmung ausgedrückt werden konnte. Zwei dieser Aussagen bezogen sich auf das Engagement und die Haltung der involvierten Personen zum Projekt. Wie Abb. 5 zeigt, gaben die Befragten an, dass sie sich zeitlich stark an den Vorbereitungsarbeiten beteiligten und dass das Projekt mehrheitlich als Herausforderung betrachtet wurde (vgl. Abb. 5).

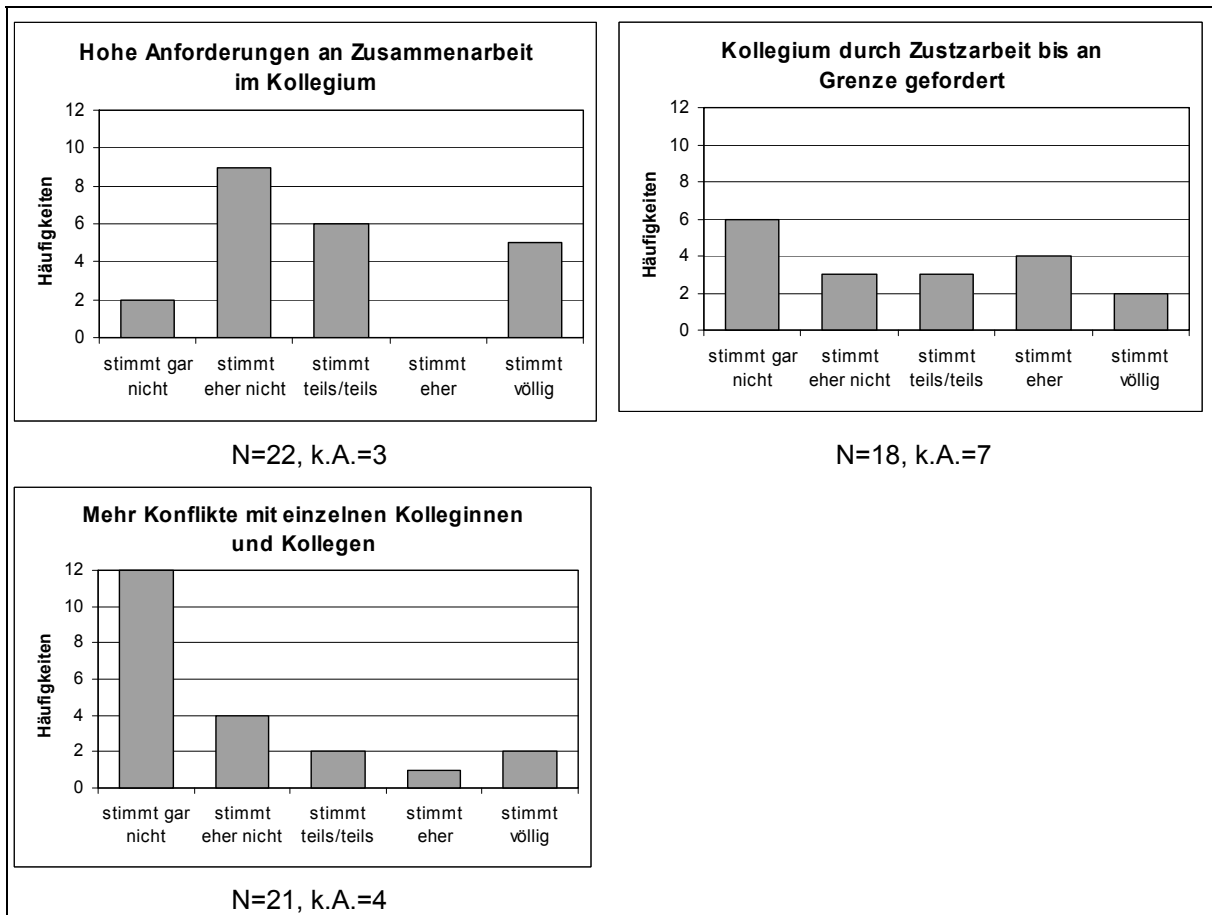


Anmerkung: N = Anzahl gültige Antworten, k.A. = keine Antwort

Abb. 5: Engagement und Haltung der in der Vorbereitungsphase involvierten Personen

Drei weitere Aussagen waren auf mögliche Auswirkungen im Kollegium gerichtet. Während Aussagen wie „Die Vorbereitungsarbeiten stellten für mich hohe Anforderungen an die Zusammenarbeit mit meinen Kolleginnen und Kollegen“ sowie „In der Vorbereitungsphase war unser Kollegium durch die zusätzliche Arbeit bis an die Grenze des Möglichen gefordert“ sehr heterogen beurteilt wurden, stiess die Aussage „In der Vorbereitungsphase kam es zwischen mir und einzelnen Kolleginnen und Kollegen vermehrt zu Konflikten“ auf starke Ablehnung (vgl. Abb. 6).

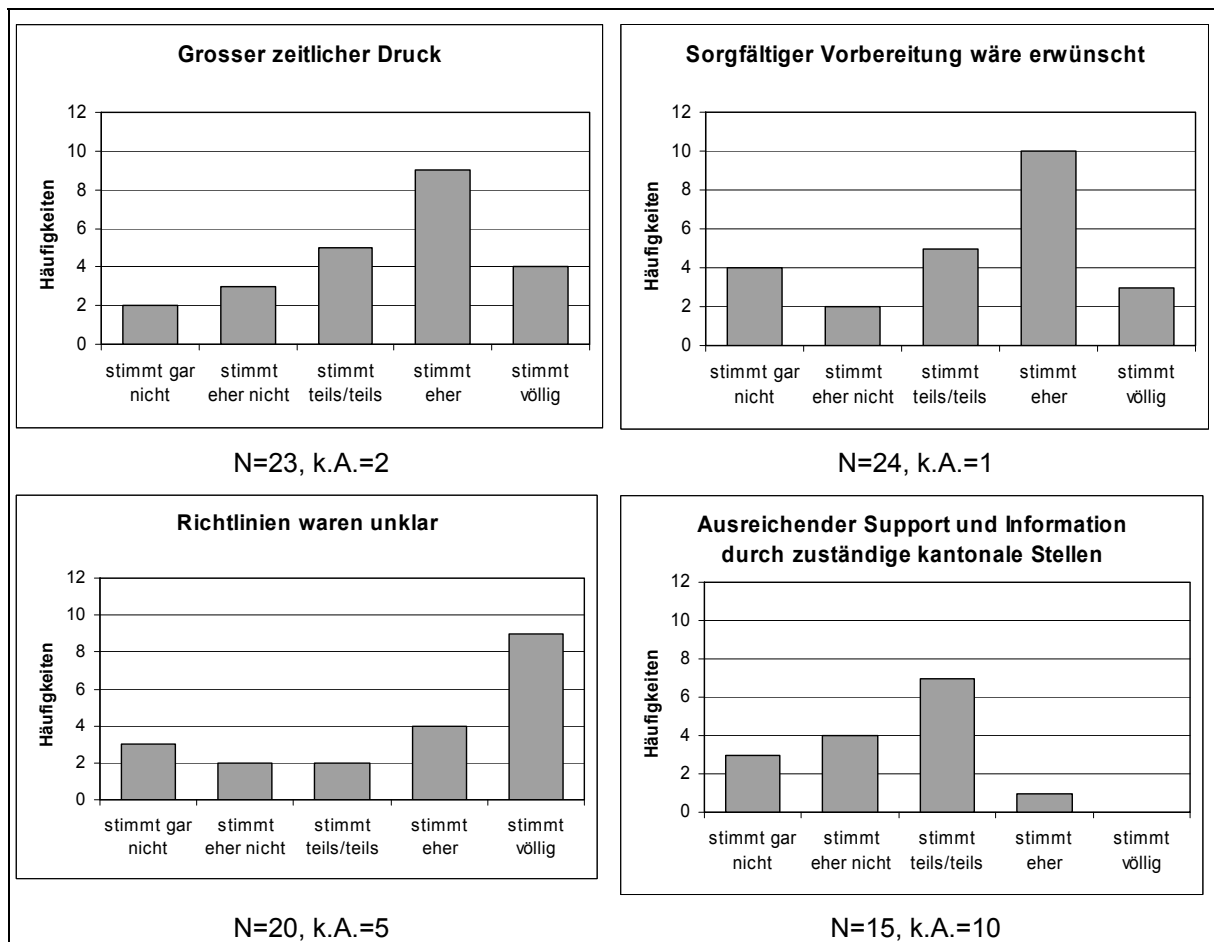
³¹ Es könnte sein, dass einige Befragte, statt vom praktischen Projektstart im August 2007 rückwärts zu rechnen, die entsprechenden Vorbereitungszeiten vom Befragungszeitpunkt im Mai 2007 aus kalkultierten.



Anmerkung: N = Anzahl gültige Antworten, k.A. = keine Antwort

Abb. 6: Auswirkungen der Vorbereitungsphase auf die Kollegien

Vier Aussagen können dem Bereich Projektmanagement zugeordnet werden. Hinsichtlich dieser Aussagen fielen die Bewertungen der in der Vorbereitungsphase Beteiligten kritischer aus: So stimmten die Befragten eher zu, dass die Vorbereitung unter grossem zeitlichen Druck stattfand, dass sie sich eine sorgfältigere Vorbereitung in dieser Phase gewünscht hätten und dass es oft zuwenig klar war, an welche Richtlinien sich das Kollegium zu halten hatte. Zudem war der Grossteil der Befragten der Ansicht, dass sie von Seiten der zuständigen kantonalen Stellen nur teils/teils oder (eher) nicht ausreichend unterstützt und informiert wurden (vgl. Abb. 7).



Anmerkung: N = Anzahl gültige Antworten, k.A. = keine Antwort

Abb. 7: Beurteilung des Managements der Vorbereitungsphase

Werden inhaltlich negative Aussagen in positive umgewandelt und die Werte der entsprechenden Aussagen umgepolt (rekodiert), kann ein Vergleich der Beurteilungen der einzelnen Aussagen vorgenommen werden. Wie in Abb. 8 anhand der Mittelwerte veranschaulicht, wurden Aspekte, welche die befragten Personen selbst betreffen, am positivsten bewertet. Die Beurteilung von Aussagen, welche sich auf Anforderungen ans Kollegium und auf kollegiale Kooperation beziehen, fiel ebenfalls eher bis klar positiv (zustimmend) aus. Auf der negativen Seite resultierten die Bewertungen von Aussagen, welche auf Aspekte des Projektmanagements gerichtet sind (vgl. Abb. 8).

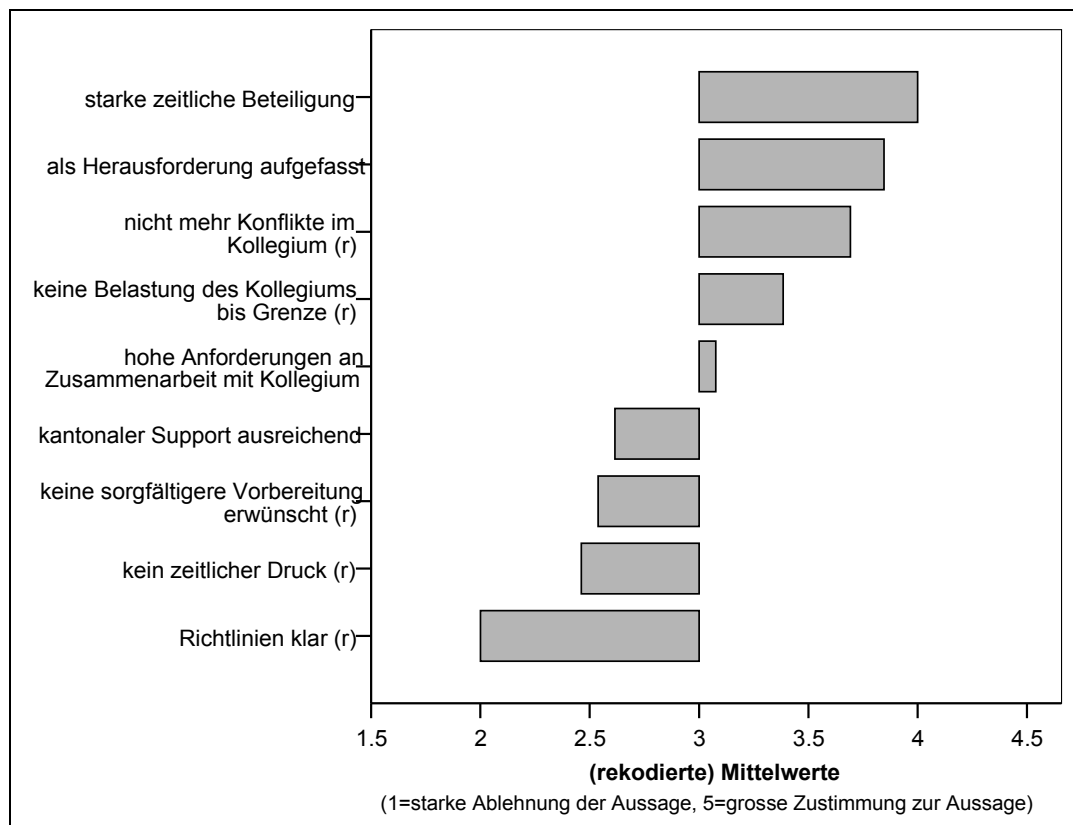


Abb. 8: Vergleich der Beurteilung einzelner Aspekte der Vorbereitungsphase

3.5.3 Kritik und Hinweise auf wichtige Kriterien für die Vorbereitungsphase

Die oben dargestellte Einschätzung korrespondiert auch mit den offen formulierten Kritikpunkten der Befragten. Die meistgenannten Kritikpunkte sind in der Tabelle 11 aufgelistet:

Tab. 12: Meistgenannte Kritikpunkte im Hinblick auf die Vorbereitungsphase

Gründe N	Beispielaussagen
Klare Rahmenbedingungen 10	<ul style="list-style-type: none"> Klare Definition der Rahmenbedingungen vor dem Projektstart Z.T. unklare Vorgaben von Seiten des ED's betreffend dem Projektrahmen Es fehlten einige Male klare Eckpfeiler Der Zick-zack-Kurs des Ressort Schulen
Klärung von Verantwortlichkeit 6	<ul style="list-style-type: none"> Klärung der Aufgaben, Kompetenzen und Verantwortungen Mangelhaft: Klarheit der Auftragsverteilung an die beteiligten Kollegien Entscheidungswege sind oft grundsätzlich unklar und Kompetenzen nicht festgelegt
Mehrfachbelastung, andere Projekte 5	<ul style="list-style-type: none"> Das Projekt hat eine grosse Konkurrenz mit diversen Parallelprojekten, welche ebenfalls grosse Ressourcen beanspruchen

Anmerkung: N = Anzahl Nennungen

Es wurden jedoch noch eine ganze Reihe weiterer Punkte genannt: Mindestens dreimal kritisch erwähnt wurden die rollende Planung, die Fremdbestimmung von oben, die Zeitknappheit, mangelnder Informationsfluss sowie dass das Projekt auf Kosten von gut funktionierenden Angeboten gehe.

Auf die Frage, was für die eigene Pilotschule für die Vorbereitungsphase hin zu einer Schule mit Tagesstrukturen wichtig war, wurde am häufigsten der Einbezug weiterer Beteiligter genannt (9 Nennungen). Darunter fallen der Informationsaustausch mit Fachpersonen von Bau, Tagesbetreuung oder Heim sowie die Zusammenarbeit mit Sozialpädagogen oder der Einbezug des ganzen Kollegiums. Ebenfalls als wichtig erachtet (je 6 Nennungen) wurde die Projektleitung sowie Mitgestaltungsraum bei der Zusammenarbeit. Immerhin je 4-5mal wurden folgende Punkte aufgelistet: Fundierte Vorabklärungen bzw. Vorbereitungen, Auseinandersetzung mit Inhalten und Qualitätsfragen, Klärung räumlicher Fragen, Nutzung von bestehendem Wissen und die Bildung einer schulhaus-internen Projektgruppe.

Teil 2: Erhebungswelle 2008

4. Nutzung und Praxis der Angebote³²

Im Folgenden wird die Nutzung und Praxis der einzelnen Module der Tagesschulen dargestellt. Die einzelnen Module sind von den Eltern frei wählbar, mit der Einschränkung, dass Nachmittagsangebote nur gewählt werden dürfen, wenn dazu auch das Mittagstischangebot belegt wird.

4.1 Teilnahmestatistiken

Folgende Tabelle zeigt die modulare Struktur eines Tagesablaufes in den Tagesschulen (vgl. dazu auch Kap.2.4):

Tab. 13: Tagesablauf in den Tagesschulen

Uhrzeit	Modul / Unterricht
vor 8:00h	Frühhort
8:00h - 12:00h	<i>Unterricht in Blockzeiten</i>
12:00h – 14:00h	Mittagstisch
14:00h – 16:00h	Nachmittagsangebot 1 oder <i>Blockunterricht</i>
16:00h – 18:00h	Nachmittagsangebot 2

Folgende Tabellen führen auf, wie viele Kinder insgesamt die Tagesschulangebote an den vier Pilotstandorten nutzen. Bei den folgenden Angaben ist zu beachten, dass sie sich auf Daten vom November 2008 beziehen und dass fortlaufend Anmeldungen zu den einzelnen Angeboten möglich sind. So kann trotz der Aktualität der Anmeldedaten nicht ausgeschlossen werden, dass mittlerweile weitere Kinder die Angebote nutzen.

Tab. 14: Gesamtanzahl an Kindern, die Tagesschulangebote wahrnehmen, differenziert nach Schulhaus

An	zahl angemeldeter Kinder	
	Sept. 2007	Dez. 2008
Schulhaus Niederholz	18	46
Schulhaus Thierstein	8	32
Schulhaus Wasgenring	17	35
Schulhaus Kleinhüningen	8	20
Anmeldungen Gesamt	51	133

Differenziert nach Modulbelegungen an den einzelnen Schulhäusern zeigte sich im November 2008 folgende Nutzung:

³² Berichtlegung durch Florian Baier (Kapitel 4.1, 4.2), Marie-Theres Schönbächler (Kap.4.2.7) und Stefan Schnurr (Kap. 4.3)

Tab. 15: Anzahl an Kindern in den einzelnen Modulen am Standort Thierstein

Monta	g	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag
Frühhort	6 6		4	6	6
Mittagstisch	27 29		19	29	22
Nachmittagsangebot I	10 13		12	20	14
Nachmittagsangebot II	10 15		7	11	10

Tab. 16: Anzahl an Kindern in den einzelnen Modulen am Standort Wasgenring

Monta	g	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag
Frühhort	4 6		5	6	4
Mittagstisch	29 30		26	32	27
Nachmittagsangebot I	23 7		17	24	17
Nachmittagsangebot II	18 12		7	12	11

Tab. 17: Anzahl an Kindern in den einzelnen Modulen am Standort Kleinhüningen

Monta	g	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag
Frühhort	1 1		1	1	1
Mittagstisch	17 20		19	18	18
Nachmittagsangebot I	16 13		17	7	19
Nachmittagsangebot II	8 8		15	9	10

Tab. 18: Anzahl an Kindern in den einzelnen Modulen am Standort Niederholz

Monta	g	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag
Frühhort	9 8		10	8	7
Mittagstisch	35 42		40	38	30
Nachmittagsangebot I	27 21		29	17	24
Nachmittagsangebot II	16 24		16	19	12

4.2 Angebote und Praxis an den vier Pilotschulen

Die Praxis in den einzelnen Modulen wurde im Rahmen zweier Schulbesuche pro Pilotstandort beobachtet und anhand eines Beobachtungsbogens chronologisch dokumentiert (vgl. Kap.1.2.3). Entlang der Kriterien Raumausstattung und Raumnutzung, Personal-Kind-Interaktionen, Personal-Personal-Interaktionen, Selbsttätigkeit und Geführtheit, Ruhe und Aktivität, Regeln und Rituale sowie Bildungsprozesse wurden die Beobachtungen ausgewertet.

4.2.1 Raumausstattung und Raumnutzung

Im Folgenden werden die zur Verfügung stehenden Räume an den vier Tagesschul-Standorten beschrieben. Im Anschluss daran wird die Nutzung der Räume erläutert sowie der Einfluss der räumlichen Situation auf die Praxis in den Tagesschulen.

Die vier Standorte hatten zu Beginn der Pilotphase unterschiedliche Ausgangsbedingungen hinsichtlich der zur Verfügung stehenden Räume. Während an den Standorten Wasgenring und Niederholz bereits von Beginn an eine räumliche Situation gegeben war, die vom Konzept her auch einer höheren Belegung mit Schüler/innen im zweiten Schuljahr der Pilotphase genügen sollte, und es daher zu Beginn der Pilotphase zumindest von der Anzahl der Räume und deren Grösse her auch vom Personal her keine Bedenken gab, begannen die Pilotstandorte Kleinhüningen und Thierstein zunächst mit eingeschränkten räumlichen Möglichkeiten, die auf das zweite Jahr der Pilotphase verändert wurden. Für die Standorte Kleinhüningen und Thierstein wurden auf das zweite Jahr der Pilotphase (2008/09) neue, erweiterte räumliche Bedingungen geschaffen, um der gestiegenen Anzahl an Kindern gerecht zu werden.

4.2.1.1 Die Räume am Standort Wasgenring

Am Standort Wasgenring standen von Beginn an vier grosse Räume zur Verfügung sowie zwei grosse Flure auf zwei Etagen. Die Flure werden im Erdgeschoss als Garderobe genutzt, im ersten Stock gibt es auf dem Flur Waschbecken sowie eine kleine Spielecke. Die vier Räume verteilen sich auf die beiden Etagen. Im Erdgeschoss befinden sich der Essensraum mit Küche sowie ein Raum mit Spielecke und Tischen, an denen gespielt und gebastelt werden kann. Im Obergeschoss befinden sich ein Raum mit Tischen, an denen Hausaufgaben erledigt werden können und ein Raum mit Spielgelegenheiten sowie einer Möglichkeit für Kinder, sich zurückziehen und ausruhen zu können.



Abb. 9: Wasgenring: Raum im Erdgeschoss zum Spielen und Basteln



Abb. 10: Wasgenring: Essensraum mit Küche



Abb. 11: Wasgenring: Spielmöglichkeiten im Obergeschoss

Die Fotos der Räume entstanden während eines Besuchs des Evaluationsteams zu Beginn der Pilotphase. Während der weiteren Schulbesuche im Rahmen der Beobachtungen hat sich gezeigt, dass die Räume im Laufe der Zeit weiter ausgestaltet wurden. So wurde z. B. der Raum im Erdgeschoss zum Spielen und Basteln um eine Spielecke ergänzt, die Sitzordnung im Essensraum wurde von Gruppentischen auf eine Tischanordnung in U-Form geändert und die Wände und Fenster in allen Räumen wurden fortlaufend weiter dekoriert. Zusätzlich zu den Räumen stehen dem Tagesschulangebot im Schulhaus Wasgenring noch die angrenzende Turnhalle sowie das Aussengelände der Schule zur Verfügung..

4.2.1.2 Die Räume am Standort Kleinhüningen

Dem Standort Kleinhüningen standen für das erste Jahr der Pilotphase zwei Räume zur Verfügung. Der eine Raum diente als kombinierter Ess- und Gruppenraum für sämtliche Freizeit-Aktivitäten, der andere Raum wurde als Büro, Hausaufgaben-Zimmer sowie als Ruheraum genutzt. Im ersten Jahr der Pilotphase wurden die Tagesschulangebote von maximal acht Kindern besucht.



Abb. 12: Kleinhüningen: Essens- und Gruppenraum



Abb. 13: Kleinhüningen: Ruheraum, Büro und Hausaufgaben-raum

Zum zweiten Schuljahr der Pilotphase (Schuljahr 2008/09) wurden den Tagesschulangeboten im Schulhaus Kleinhüningen weitere Räume zur Verfügung gestellt. Es gibt nun neu einen Essensraum im Untergeschoss, der nach dem Essen auch als Hausaufgabenraum genutzt wird sowie zwei Räume im Obergeschoss, die zum Spielen genutzt werden können. Zudem kann der Pausenhof und eine kleine Halle mit genutzt werden.

In Kleinhüningen werden zum dritten Jahr der Pilotphase wieder neue räumliche Situationen entstehen, die wiederum neue Möglichkeiten bieten, aber auch neue Herausforderungen der Koordination, Einrichtung und Planung bzw. Gestaltung der Angebote mit sich bringen.

4.2.1.3 Die Räume am Standort Niederholz

Am Standort Niederholz standen von Beginn an Räume zur Verfügung, die auch der umfangreicheren Belegung im zweiten Jahr der Pilotphase genügen sollten. Insofern waren hier während des ersten Jahres der Pilotphase räumliche Gegebenheiten vorzufinden, die aufgrund der niedrigeren Belegung während des ersten Jahres sowie im Vergleich zu den anderen Standorten als umfangreich und vergleichbar mit der Situation am Standort Wasgenring bezeichnet werden kann. Die Räume befinden sich bis auf den Essensraum alle im Erdgeschoss entlang eines langen Flures, der aufgrund seiner Grösse sowohl als Garderobe als auch als Spielraum genutzt wird und mit dementsprechenden Möglichkeiten ausgestattet ist. Es gibt einen Raum mit Kletterwand und einigen grossen Polstern, indem eine begrenzte Anzahl von Kindern ohne Aufsicht spielen kann, es gibt einen Raum, in dem

Hausaufgaben erledigt werden können und Spielangebote vorhanden sind, ein weiterer Raum bietet Lese- und Rückzugsmöglichkeiten und es gibt ein Büro für das Personal.



Abb. 14: Niederholz: Gruppenraum für Hausaufgaben



Abb. 15: Niederholz: Gruppenraum mit Spielmöglichkeiten



Abb. 16: Niederholz: Kletterwand



Abb. 17: Niederholz: Spielecke auf dem Flur

Zusätzlich zu diesen Räumen kann der Pausenhof sowie die Turnhalle genutzt werden.

Während der Besuche im Schulhaus Niederholz berichtete das Personal von intensiven Aktivitäten, um die Räumlichkeiten angenehm und einladend für Kinder zu gestalten. Dies führte sogar bereits zur Problematik, dass vom Personal angebrachte Vorhänge und Dekorationen auf Flur aufgrund von Feuerschutzbestimmungen wieder entfernt werden mussten.

4.2.1.4 Die Räume am Standort Thierstein

Im Schulhaus Thierstein fand von ersten zum zweiten Pilotjahr ein kompletter Wechsel der Räumlichkeiten statt. Im ersten Jahr der Pilotphase standen der Tagesschule zwei Räume im Untergeschoss zur Verfügung. Der eine Raum diente gleichzeitig zum Essen, Zähneputzen und Spielen, der andere Raum war mit Tischen für die Hausaufgabenbetreuung ausgestattet. Im Erdgeschoss stand zudem ein Raum zum Basteln, Spielen und Ausruhen zur Verfügung.

Mit dem zweiten Jahr zogen die Tagesschul-Angebote komplett ins Erdgeschoss und bekamen dort eine grosse Küche, ein Esszimmer sowie zwei Gruppenräume mit Spiel-, Bastel- und Ruhe-

möglichkeiten. Darüber hinaus kann ein angrenzendes Schulzimmer für die Hausaufgabenbetreuung genutzt werden.



Abb. 18: Thierstein: Ehemaliger Raum im Untergeschoss mit Spielecke (rechts), Esstisch und Waschmöglichkeit (hinten)



Abb. 19: Thierstein: Ehemaliger Gruppenraum im Erdgeschoss



Abb. 20: Thierstein: Neuer Gruppenraum im Erdgeschoss



Abb. 21: Thierstein: Neuer Gruppen- und Ruheraum im Erdgeschoss

Auch im Schulhaus Thierstein kann der Pausenhof mit genutzt werden und es werden regelmässige Ausflüge durchgeführt.

4.2.1.5 Raumnutzung und Auswirkungen der räumlichen Situation auf die Praxis

In Bezug auf die Raumnutzung hat sich die Funktionalität der Räume als ein zentrales Moment gezeigt, das die pädagogische Praxis in den Tagesschulen prägt. Im ersten Jahr der Pilotphase waren insbesondere die Räume in den Schulhäusern Thierstein und Kleinhüningen multifunktional ausgestattet und wurden dementsprechend genutzt. Dies führte z. B. im Schulhaus Thierstein zu der Situation, dass im gleichen Raum einige Kinder noch beim Mittagsessen waren, andere schon aufstanden und Zähne putzten, während wiederum andere Kinder bereits lautstark in der Spielecke aktiv waren. Eine solche multifunktionale Konzeption der Räume führt demnach entweder zu Unruhe durch Gleichzeitigkeit verschiedener Aktivitäten oder zu einem erhöhten Ordnungsbedarf durch die Einführung von Regeln, die den zeitlichen Ablauf und die Nutzung unterschiedlicher Möglichkeiten im Raum vorgeben. Beide Wege haben sich in der Praxis als schwierig erwiesen und sowohl im

Schulhaus Thierstein, als auch im Schulhaus Kleinhüningen wurde es dementsprechend positiv begrüsst, dass auf das zweite Schuljahr der Pilotphase hin neue Räumlichkeiten mit erweiterten Möglichkeiten zur Verfügung gestellt wurden.

Dennoch gibt es an allen Standorten Räume, die für verschiedene Aktivitäten genutzt werden (können). Dies hat auf der einen Seite den Vorteil, räumliche Rahmenbedingungen umfangreich zu nutzen, indem das Spektrum an Angeboten in den Räumen nicht einseitig begrenzt wird. Auf der anderen Seite stellt es das Personal immer wieder vor die Herausforderung, die Aktivitäten in den Räumen zu koordinieren.

Dass es auch räumliche Rahmenbedingungen sind, die die Praxis in den Tagesschulen prägen, kann an mehreren Beispielen verdeutlicht werden:

- In Bezug auf den Mittagstisch hat sich an allen Standorten gezeigt, dass es aufgrund der hohen Anzahl an Kindern in den jeweiligen Essensräumen intensiver Regelungen bedarf, um die Lautstärke im Essensraum in einem erträglichen Ausmass zu halten. Mittlerweile gibt es diesbezüglich an allen Standorten die Regelung, dass während der ersten Minuten des Mittagessens nicht gesprochen werden darf (vgl. Kap. 4.2.6 „Regeln und Rituale“).
- Im Schulhaus Kleinhüningen wird der Essensraum im Anschluss an das Essen für die Hausaufgabenbetreuung genutzt. Bevor jedoch die Hausaufgabenbetreuung beginnen kann, muss das Geschirr vom Mittag abgedeckt werden und der Raum gereinigt werden. Dadurch entsteht für die Kinder, die Hausaufgaben zu erledigen haben, eine Pause, die nicht pädagogisch begründet ist, sondern aus der reinen Notwendigkeit heraus entsteht, die Funktionalität eines Raumes zu ändern.
- Bis auf den Standort Thierstein sind die Räume aller Tagesschulen auf zwei (Wasgenring und Niederholz) bzw. drei Stockwerke (Kleinhüningen) verteilt. Diese räumliche Situation führt zu einem erhöhten Aufwand bei der Betreuung der Kinder, da sich das Personal bezüglich der Frage, wer an welchem Ort welche Kinder betreut, koordinieren muss. Zudem wurden aufgrund der Verteilung der Räume auf verschiedene Stockwerke Regelungen und Rituale notwendig, die es ohne eine solche Verteilung der Räume auf unterschiedliche Stockwerke nicht gäbe. So gibt es z. B. am Standort Niederholz das Ritual, dass vor dem Mittagessen im Erdgeschoss eine Glocke geläutet wird, damit sich alle Kinder an der Treppe zum Untergeschoss versammeln. Wenn alle Kinder da sind, fassen sie sich an den Händen und gehen gemeinsam in den Essensraum im Untergeschoss.

An allen Standorten wird intensiv an der weiteren Einrichtung der Räume gearbeitet, um den Kindern ein ansprechendes Ambiente zu bieten. Trotz dieser Bemühungen um eine räumlich angenehme Atmosphäre ist an allen Standorten noch deutlich zu erkennen, dass es sich bei den Räumen um ehemalige Klassenzimmer handelt.

Von Seiten der Kinder wurden die Räume auf unterschiedliche Weise genutzt. Wenn die Kinder nach dem Essen und am Nachmittag die freie Wahl der Angebote in den Räumen bzw. auf dem Pausenhof hatten, haben sich an allen Standorten geschlechtsspezifische Unterschiede in der Nutzung der Angebote gezeigt: Die Jungen tendierten deutlich mehr zu Spielmöglichkeiten wie Autos, Robotern, Lego sowie Spielmöglichkeiten mit körperlicher Aktivität, die Mädchen suchten sich eher interaktive Spielmöglichkeiten wie z. B. Rollenspiele und dazugehörige Spielmaterialien sowie Bastel- und Malutensilien.

Obwohl von Seiten des Personals an einigen Standorten angemerkt wurde, dass es eigentlich eines umfangreicheren Angebotes an Ruhe- und Rückzugsmöglichkeiten für die Kinder in den Tagesschulen bedarf, hat sich bei den Schulbesuchen gezeigt, dass die bereits vorhandenen Ruhemöglichkeiten kaum oder gar nicht von den Kindern aus eigenem Wunsch heraus aufgesucht werden. Ruhephasen wurden daher unter Begleitung des Personals für je bestimmte Gruppen durchgeführt.

An allen Standorten war während der Schulbesuche die „Raumfrage“ ein grosses Thema. Auch an den Standorten, an denen zum Zeitpunkt der Besuche keine akute Raumnot bestand, wurden sich viele

Gedanken darum gemacht, wie die Praxis noch bewältigt werden könne, wenn sich die Anzahl der Kinder deutlich erhöht.

4.2.2 Personal- Kind-Interaktionen

Bei der Beobachtung der Interaktionen zwischen dem Personal und den Kindern hat sich gezeigt, dass an allen Standorten sehr engagiertes Personal tätig ist. Das Personal zeigte den Kindern gegenüber einen freundlichen und wohlwollenden Umgangsstil, trotz hoher Herausforderungen, vor die das Personal immer wieder gestellt wurde. Herausforderungen ergaben sich zum einen durch Verhaltensweisen der Kinder, die zeitweise eine intensive Zuwendung erforderten, auf der anderen Seite wird das Personal auch durch die Räumlichkeiten, die sich z. B. am Standort Kleinhüningen über drei Etagen verteilen, durch den Personalschlüssel sowie durch die zeitliche Struktur der Angebote (jeweils 2-Stunden-Blöcke) vor Herausforderungen der Koordination gestellt.

Es war zu beobachten, dass das Personal durchaus persönliche Beziehungen zu den Kindern aufbaut. Diese Beziehungen werden zum einen von den Kindern gesucht, zum anderen vom Personal im Rahmen des Möglichen angeboten. In den verschiedenen Modulen wird mit den Kindern über alltägliche Dinge geredet. Als eine Besonderheit ist während der Beobachtungen aufgefallen, dass das Personal an den Standorten Wasgenring, Kleinhüningen und Thierstein von den Kindern geduzt, am Standort Niederholz jedoch gesiezt wird.

An allen vier Standorten hat sich gezeigt, dass Regeln und Ritualen nicht ständig wieder erklärt werden müssen und dass bei Regelverstößen in den allermeisten Fällen kurze Hinweise und Ermahnungen genügen, um Kindern den Regelverstoss vor Augen zu führen. Häufiger als Ermahnungen aufgrund von Regelverstößen war zu beobachten, dass das Personal mit direktiven Aussagen wie z. B. „*Hände waschen!*“, „*Wer ist dran mit abr äumen?*“, „*Ihr könnt jetzt Schuhe an ziehen.*“ den Kindern den Tagesablauf vermittelte.

An allen vier Standorten hat sich gezeigt, dass das Personal während des Mittagstisches und des Nachmittagsangebotes 1 vorrangig mit betreuerischen Aufgaben im Sinne von Aufsicht beschäftigt ist, da während dieser beiden Module die meisten Kinder anwesend sind. Während dieser Angebote bleibt wenig Zeit für das Personal, sich intensiv um die Belange einzelner Kinder zu kümmern. Die Nachmittagsangebote 2 (16:00-18:00 Uhr) werden von weniger Kindern besucht. Obwohl während dieser Zeit auch weniger Personal zur Verfügung steht, ergeben sich während dieser Zeit intensivere Kontakte zwischen einzelnen Kindern und dem Personal.

Eine besondere Frage der Personal-Kind-Interaktion stellte sich jeweils bei der Begleitung der Hausaufgaben (vgl. dazu auch Kap. 5.4.3). Hier steht das Personal vor der Herausforderung, Aufsicht zu führen, die Kinder zum Arbeiten zu motivieren sowie vor der Frage, ob das Personal auch intensiv bei der Erledigung der Hausaufgaben helfen soll, wenn ein Kind den zu behandelnden Stoff noch nicht verstanden hat oder ob es in solchen Fällen einer Rückmeldung an die Lehrkräfte bedarf, damit die Lehrkräfte dies mit den Schülerinnen und Schülern noch einmal im Unterricht behandeln. Es stellt sich somit die Frage, ob eine reine Hausaufgabenbetreuung angeboten wird, die sich eher durch Aufsicht durch das Personal und eigenverantwortliche Arbeit der Kinder kennzeichnet oder ob auch Nachhilfe angeboten werden soll.

4.2.3 Personal- Personal-Interaktionen

Das Personal an den vier Standorten zeigte sich untereinander kooperativ und die meisten Arbeitsabläufe kennzeichneten sich bereits nach wenigen Monaten durch Routinen. Dennoch war immer wieder zu beobachten, wie das Personal während des Mittags und Nachmittags untereinander kommunizierte, um sich abzusprechen, die Aufteilung der Kinder auf verschiedene Angebote zu koordinieren und sich gegenseitig mitzuteilen, welche Gruppe von Kindern oder welches einzelne Kind gerade was macht und was es eventuell an Besonderheiten gibt. Die Frage „Wer macht was wo mit welchen Kindern?“ gehört demnach zum alltäglichen Klärungsbedarf in den Angeboten der

Tagesschulen. Diese Frage wird an den Standorten durch Wochenplanungen zum Teil vorstrukturiert, teilweise jedoch auch spontan entschieden.

Zudem war zu beobachten, dass sich das Personal auch bezüglich des Umgangs mit Regeln untereinander austauscht, um bei Regelverstößen einheitlich handeln zu können.

Weitere Ausführungen zur Arbeit in den Teams an den einzelnen Standorten finden sich im Kapitel 4.3 „Zusammenarbeit im Team“.

4.2.4 Selbsttätigkeit und Geführtheit

Mit den Kategorien „Selbsttätigkeit“ und „Geführtheit“ wird die Praxis in den einzelnen Modulen anhand bildungstheoretischer Reflexionsmuster analysiert. Unter Selbsttätigkeit wird die eigenständige Auseinandersetzung des Kindes mit seiner Umwelt verstanden, anhand derer sich das Kind weiterentwickelt. Unter der Kategorie „Geführtheit“ werden solche Prozesse zusammengefasst, im Rahmen derer die Kinder zu bestimmten Aktivitäten und Verhaltensweisen geführt werden.

Die beobachteten Module wiesen verschiedene Intensitäten von Geführtheit und unterschiedliche Potenziale für Selbsttätigkeiten der Kinder auf. Die intensivste Struktur, und damit den höchsten Grad an Geführtheit, war während des Mittagessens zu beobachten. Für das Mittagessen wurden an den Standorten Regeln und Rituale eingeführt, anhand derer der Ablauf des Essens sowie die zulässigen Verhaltensweisen für die Kinder verdeutlicht wurden (vgl. dazu ausführlich Kap. 4.2.6 „Regeln und Rituale“). Das Mittagessen war an den vier Standorten jeweils gegen ca. 13:00 Uhr beendet. An allen Standorten wurde eine kleine Gruppe von Kindern mit dem Aufräumen des Essraums beauftragt. Im Anschluss an das Essen mussten alle Kinder Zähne putzen, was an einigen Standorten (z. B. Thierstein) gruppenweise organisiert wurde, da nicht alle Kinder gleichzeitig Platz an den Waschbecken haben. Der Übergang in die weiteren Aktivitäten bis 14:00 Uhr wurde jeweils vom Personal koordiniert. Dafür wurden die Kinder nach dem Mittag zunächst gefragt, ob sie Hausaufgaben zu erledigen haben. Für Kinder, die Hausaufgaben zu erledigen haben, wurde an allen Standorten eine Hausaufgabenbetreuung, meistens in einem separaten Raum, angeboten (vgl. Kap. 0 „Bildungsprozesse“). Für die anderen Kinder endete mit dem Mittagessen die Geführtheit durch das Angebot und ihnen wurde ein grösseres Mass an Selbsttätigkeit ermöglicht, da sie nun ihre Aktivitäten frei wählen konnten. Dieser Übergang vom Mittagessen in die Zeit zur freien Beschäftigung bis 14:00 Uhr wurde an den Schulen unterschiedlich gestaltet. Während sich bei einigen Schulbesuchen gezeigt hat, dass das Personal alle Kinder nacheinander fragt, was sie nach dem Mittag machen möchten, haben sich bei den Schulbesuchen im November 2008 an den beiden Standorten Kleinhüningen und Thierstein bereits strukturiertere Formen des Übergangs vom Mittagessen in das freie Spiel gezeigt: Hier konnte jedes Kind nach dem Mittagessen ein eigenes Namensschild auf eine Tafel heften, auf der alle Spiel- und Ruheangebote in den Räumen anhand von Fotos dargestellt waren. Die Kinder hefteten dann ihren Namen auf das Angebot, für das sie sich entschieden haben bzw. auf den Raum, in den sie sich begeben werden. Das Personal konnte dann anhand der Tafel sehen, welches Kind sich für welche Aktivität entschieden hat. Somit fand in der Zeit des Mittagstisch-Moduls (12:00–14:00 Uhr) jeweils ein Wechsel von der Geführtheit während des Mittagessens zur höheren Selbsttätigkeit im Anschluss daran statt.

Im Rahmen des Nachmittagsangebotes 1 von 14:00–16:00 Uhr wurden an einigen Standorten während der Schulbesuche konkrete kollektive Aktivitäten vorgegeben. So wurden z. B. am Standort Thierstein während dieser Zeit Ausflüge unternommen, auch wenn die Kindern deutlich ihren Unmut über diese Aktivität zum Ausdruck gebracht haben. Auch am Standort Niederholz und Wasgenring waren für das Nachmittagsangebot 1 bestimmte Aktivitäten vorgegeben. So gab es am Standort Niederholz z. B. ein musikpädagogisches Angebot, das sich bei den Kindern grosser Beliebtheit erfreute, es gab einen thematischen Spaziergang („Vögel im Winter“) und am Standort Wasgenring gingen die Kinder in die Turnhalle und spielten Bewegungsspiele. Am Standort Kleinhüningen wurde die Grossgruppe

aufgeteilt und ein Teil machte einen Ausflug in eine nahe gelegene Freizeithalle, der andere Teil der Gruppe nutzte verschiedene Möglichkeiten auf dem Pausenhof.

Deutlich wurde bei dieser Steuerung der Aktivitäten im Nachmittagsangebot 1, dass die Einteilung der Kinder zu verschiedenen Aktivitäten bei den Kindern nicht immer nur Freude auslöste. Die Kinder haben sich teilweise lautstark gegen bestimmte Aktivitäten ausgesprochen („*Nicht scho n wieder raus!*“) oder sind auch in Tränen ausgebrochen, wenn sie bestimmte Aktivitäten machen mussten bzw. gewünschte Aktivitäten nicht mitmachen durften. Besondere, didaktisch durchdachte und nicht täglich wiederkehrende Aktivitäten wie z. B. das musikpädagogische Angebot am Standort Niederholz, wurden von den Kindern jedoch begeistert aufgenommen und die Kinder haben bei dieser Aktivität engagiert mitgemacht.

Kurz vor 16:00 Uhr versammelten sich alle Kinder wieder in der Schule und einige Kinder wurden von ihren Eltern abgeholt. Für die übrigen Kinder begann das Nachmittagsangebot 2 jeweils mit einem Zvieri. Im Anschluss daran gab es an allen Standorten wieder freie Wahlmöglichkeiten. Es konnten Aktivitäten in den Räumen gewählt werden (z. B. Basteln, Spielen, Bücher lesen) oder es konnte auf dem Pausenhof gespielt werden, bis die Eltern die Kinder abholen. Die Kinder haben sich im Nachmittagsangebot 2 unterschiedlich beschäftigt. Auch hier waren wieder die in Kap. 4.2.1.5 beschriebenen Gender-Unterschiede zu beobachten.

In Bezug auf die Förderung von Selbsttätigkeit war im Nachmittagsangebot 2 zu beobachten, dass an einigen Standorten das Personal sehr aktiv mit in die Aktivitäten der Kinder involviert war bzw. die Aktivitäten der Kinder stark anleitete. So war in einem Schulhaus z. B. die Situation zu beobachten, dass eine Person des Personals fast die ganze Zeit selbst gebastelt hat und die Kinder lediglich zuschauten und vom Personal mit Aussagen wie „Jetzt könnt ihr aber mal wieder basteln – bisher habe ich Eure Sachen alle alleine gebastelt“ zu Aktivitäten aufgefordert wurden.

4.2.5 Ruhe und Aktivität

Der Tagesablauf in den Tagesschulen wird im Folgenden hinsichtlich der Möglichkeiten nach Ruhe und Aktivität dargestellt.

Diesbezüglich zeigte sich zunächst, dass an allen vier Standorten die rein räumliche Möglichkeit gegeben ist, dass sich die Kinder in einen Raum – oder zumindest in einen Teil eines Raumes – zurückziehen können, um sich dort auf Matratzen und Kissen ausruhen zu können bzw. ungestört zu lesen. Damit ist zumindest auf struktureller Ebene ein Angebot für die Kinder gegeben. Bei den Schulbesuchen hat sich jedoch gezeigt, dass dieses Angebot von den Kindern selbst aus freier Wahl heraus wenig bis gar nicht genutzt wird. An den Standorten Niederholz und Thierstein gab es jedoch jeweils im Anschluss an das Mittagessen bis ca. 13:50 Uhr begleitete Ruhephasen für eine festgelegte Gruppe von Kindern. Diese Kinder konnten sich dann im Ruheraum aus Kissen, Matratzen und Decken einen Ruheplatz herrichten und sich Bücher aussuchen und lesen oder sich einfach nur ausruhen. Es durften keine Gespräche geführt werden, Absprachen wurden im Flüsterton vorgenommen. Es wurde Musik angemacht und der Raum wurde jeweils etwas verdunkelt.

Ansonsten sind die Angebote in den Tagesschulen eher durch Aktivitäten unterschiedlicher Intensität gekennzeichnet. So kann zwar beim Spielen auf dem Pausenhof laut geschrien und getobt werden, beim Basteln und Malen kann es wiederum sehr ruhig sein und es war des Öfteren zu beobachten, dass sich Kinder in diese Aktivitäten vertiefen und sich auch auf diese Weise entspannen.

Eine andere Dimension von Ruhe in der Tagesschule ist der allgemeine Geräusch- bzw. Lärmpegel in den Räumen. Bei den Schulbesuchen wurde deutlich, dass der Lärm, der in den Räumen entstehen kann, die Kinder sowie das Personal belastet und somit das Personal immer wieder vor Herausforderungen der Regulierung stellt. Um den Geräuschpegel insbesondere während des Mittagessens zu regulieren, wurden an den Standorten Regeln und Rituale eingeführt.

4.2.6 Regeln und Rituale

Bei den Beobachtungen in den Schulen hat sich gezeigt, dass der Alltag während des Mittagstisches und der Nachmittagsangebote durch verschiedene Regeln und Rituale strukturiert ist. Die Analyse der Praxis in den Tagesschulen unter dem Fokus von Regeln und Ritualen liefert weitere Möglichkeiten, um Erziehungsstile und pädagogische Qualität herauszuarbeiten und zu diskutieren.

An allen Standorten gab es beim Eintreffen der Kinder (ab 12:00 Uhr) Begrüssungsrituale, die die Kinder willkommen hiessen. Die Kinder wurden bei ihrem Eintreffen nacheinander entweder mit einem „Hallo“ oder anderen Begrüssungen in Empfang genommen, an einigen Standorten wurden die Kinder mit Handschlag begrüsst.

Der Mittagstisch war an den Standorten durch unterschiedliche Regeln und Rituale geprägt. An allen Standorten gab es einen „Ämtli-Plan“, der die Mitarbeit der Kinder am Mittagstisch regelt. Während jedoch z. B. am Standort Kleinhüningen jeweils drei Kinder mit Tischdecken, Essen holen und Essen verteilen sowie im Anschluss an das Essen mit Abdecken und Aufräumen betraut sind, wird das Tischdecken und Essenverteilen im Schulhaus Thierstein vom Personal übernommen und der dortige Ämtli-Plan regelt, welche Kinder nach dem Essen zum Aufräumen eingeteilt sind. Die Ämter wurden von den jeweiligen Kindern gewissenhaft und zum grössten Teil auch freudig ausgeführt.

Bevor mit dem Mittagessen begonnen werden durfte, gab es allen Standorten Rituale, um sich gegenseitig „E Guete“ zu wünschen. Deutlich war an allen Standorten zu beobachten, dass das Beisammensein von mehrheitlich über 20 Kindern am Mittagstisch die Einführung von Regeln erforderte, damit der Geräuschpegel im Essensraum nicht zu hoch wird. An allen Standorten hat sich daher die Regel etabliert, dass während der ersten Minuten des Mittagessens nicht gesprochen werden darf. Die Kinder dürfen sich jedoch in dringenden Fällen im Flüsterton an das Personal wenden. Die Dauer des Schweigens beim Essen wird entweder zeitlich geregelt (ca. 10-15 Minuten) und dann durch ein Signal (z. B. im Schulhaus Thierstein durch eine kleine Glocke) aufgehoben. Anschliessend wird angekündigt, dass die Kinder nun wieder leise miteinander reden dürfen. Im Schulhaus Wasgenring war die Dauer des Schweigens an den Ablauf des Essens gebunden und die Kinder wussten, dass sie während der Vorspeise nicht reden dürfen.

Im Anschluss an diese Phase des Schweigens während des Essens redeten die Kinder zwar wieder miteinander, jedoch deutlich ruhiger und leiser als vor Beginn des Essens. Es zeigt sich somit, dass dieses Ritual des Schweigens durchaus Wirkung hinsichtlich einer Beruhigung der Kinder hat.

Am Standort Thierstein gibt es neuerdings im Essensraum zusätzlich auch eine Lärm-Ampel, die ein Alarm-Signal aussendet, wenn ein bestimmter Lärmpegel erreicht wird und die Kinder damit ermahnt, wieder ruhiger zu werden. Obwohl die Lärm-Ampel sehr sensibel reagiert, hat sie während des beobachteten Mittagessens nur gegen Ende des Essens Alarm ausgelöst. Das Kind, das den Alarm auslöste, grinste verlegen und sprach in leiserem Ton weiter.

An allen Standorten mussten die Kinder nur wenig an die Regeln zur Einhaltung von Ruhe während des Essens erinnert werden. Bei Verstössen gegen Regelungen reagierte das Personal an allen Standorten gelassen und freundlich, ohne dabei jedoch undeutlich im Hinweis auf die Einhaltung der Regeln zu werden. Eingeführt wurden die Regeln zum Mittagessen auf unterschiedliche Weise. Eine erfolgreiche Vorgehensweise für die Einübung von Regeln und Sozialverhalten wurde am Standort Kleinhüningen entwickelt. Hier wurden zu verschiedenen Themen „Projekte“ durchgeführt. So gab es z. B. für eine bestimmte Zeit das Projekt „Esskultur“, im Rahmen dessen die Aufmerksamkeit der Kinder auf Verhaltensweisen am Esstisch gelenkt wurde und jeden Tag neue besondere Aspekte von Esskultur thematisiert wurden. In einem weiteren Projekt zum Thema „wüste Wörter“ wurden mit den Kindern freundliche Ausdrucksweisen eingeübt und unhöfliche Ausdrücke diskutiert und für unerwünscht erklärt. Im Rahmen dieses Projekts werden nicht nur Verstösse der Kinder mit Ermahnungen bzw. Sanktionen belegt, sondern auch positive Verhaltensweisen belohnt, indem jedes Kind, das an einem Tag keine „wüsten Wörter“ gesagt hat, am Ende des Tages einen Stempel bekommt und am Ende der Woche bei genügend grosser Anzahl an Stempeln eine Belohnung erhält.

Im Rahmen der Nachmittagsangebote gibt es an den Standorten ebenfalls Verhaltensregeln zum sozialen Umgang miteinander, jedoch weniger kollektive Rituale, da die Zeit nach dem Essen durch mehr individuelle Wahlmöglichkeiten der Kinder gekennzeichnet ist. Als Rituale nach der Mittagessenszeit kann angeführt werden, dass an den Standorten Niederholz und Thierstein eine kleine Gruppe von Kindern in den Ruheraum ging, um dort die Zeit bis zum Ende der Mittagsbetreuung zu verbringen. Den Kindern wurden dabei stets noch einmal kurz die Regeln im Ruheraum erläutert. Die Verabschiedung der Kinder, die um 14:00h gehen, findet individuell, also ohne Gruppenritual statt. Ein kollektives Ritual findet in den Tagesschulen dann wieder um 16:00 Uhr mit dem Zvieri statt, das am Standort Kleinhüningen z. B. das ganze Jahr über draussen eingenommen wird.

Die Verabschiedung der Kinder, die am Nachmittag abgeholt werden, findet ebenfalls auf individueller Ebene statt. Es wurden an keinem Standort kollektive Verabschiedungsrituale wie z. B. Schlusskreise oder ähnliches durchgeführt.

Ein Prozess der Einführung von Regeln und Ritualen war im Schulhaus Thierstein zu beobachten, da an diesem Standort im Januar sowie im November 2008 Beobachtungen durchgeführt wurden und somit Veränderungsprozesse dokumentiert werden konnten. Hier zeigte sich, dass das Personal im Januar 2008 bemüht war, Verhaltensregeln und Rituale am Mittagstisch einzuführen, dies jedoch noch nicht gelang. So durften sich die Kinder z. B. zu Beginn des Mittagstisches einen Finger aussuchen, an dem sie sich alle um den Tisch herum einhaken um sich „E Guete“ zu wünschen. Die Kinder haben diese Aufforderung zur Wahl eines Fingers sofort genutzt, um sich gegenseitig den Mittelfinger zu zeigen, was einen Anstieg des Lärmspiegels und damit verbundene Unruhe zur Folge hatte, die erst wieder durch Ermahnungen reguliert werden musste. Anschliessend wurden die Kinder aufgefordert, einen Mittagsspruch auszuwählen und damit das Mittagessen zu Beginnen, doch kein Kind schlug einen Spruch vor, bis letztendlich das Personal das Mittagessen mit einem Spruch eröffnete.

Im November 2008 zeigte sich die Situation des Mittagstisches im Schulhaus Thierstein grundlegend verändert: Es war deutlich zu beobachten, dass die Kinder den Ablauf des Mittagstisches und die geltenden Regeln kennen und daran nicht umfangreich erinnert werden mussten. Die Kinder zeigten keine nennenswerten Disziplinlosigkeiten oder Regelverstösse und fühlten sich in den vorgegebenen Strukturen – soweit dies aus reiner Beobachtung beurteilt werden kann – wohl. Am Standort Thierstein war somit eine deutliche und erfolgreiche Praxisentwicklung zu beobachten, die zurückgeführt werden kann auf die bessere Raumsituation im November 2008, die veränderte personelle Situation im Betreuungsteam sowie auf eine grössere Durchmischung der Schüler/innen-gruppe, durch die die rein quantitative Dominanz sozial auffälliger Schülerinnen und Schüler relativiert wurde.

4.2.7 Bildungsprozesse

Vermehrt werden Tagesschulen bzw. Tagesstrukturangebote auch als Orte der Bildung wahrgenommen. Dabei wird Bildung in einem erweiterten Sinne verstanden, der nicht nur formelle Bildungsangebote einschliesst, wie sie typischer Weise im traditionellen Unterricht angesiedelt sind, sondern auch nichtformelle Angebote (freiwillige Kurse und Förderangebote) sowie informelle Bildungsgelegenheiten (spontane Lernsituationen), die in unterschiedlichen Kontexten realisiert werden (Bundesjugendkuratorium, 2001; Münchmeier, Otto & Rabe-Kleberg, 2002). Tagessschulen werden in diesem Zusammenhang als Orte gesehen, die besondere Möglichkeiten zur Verbindung verschiedener Bildungsformen bieten (Holtappels, 2005; Palentien, 2007). Aus diesem Grund wurde bei den Beobachtungen ein spezielles Augenmerk auf Bildungsangebote und mögliche Bildungsprozesse gelegt.³³

Ein erster Fokus richtete sich auf die *Hausaufgaben*. In allen vier beobachteten Pilotschulen wurde die Betreuung der Hausaufgabenerledigung nach dem Mittagessen angeboten. Anlässlich von fünf

³³ Diesbezügliche Beobachtungen fanden bei den sechs Schulbesuchen im Januar 2008 statt.

Schulbesuchen konnte dieser Aspekt beobachtet werden; im sechsten Fall hatten die Kinder am entsprechenden Tag keine Hausaufgaben zu erledigen. Auffallend sind die sehr ungleichen Rahmenbedingungen, die an den vier Schulen die Erledigung von Hausaufgaben mitprägen: Während an zwei Schulen separate Räume dafür zur Verfügung stehen, müssen an den anderen beiden Schulen die Hausaufgaben im selben Raum erledigt werden, in dem gleichzeitig weitere Kinder spielen. Zudem variierte die Anzahl der Kinder mit Hausaufgaben (von 2 bis 14) sowie die dafür vorhandenen personellen Betreuungskapazitäten zwischen den Standorten und an verschiedenen Beobachtungstagen stark. An allen vier Schulen waren Bemühungen sichtbar, dass die Hausaufgaben in einem ruhigen Umfeld bearbeitet werden können. Dies zeigte sich in Regeln wie z. B. dass die Kinder nicht schwatzen oder nicht nebeneinander sitzen dürfen, dass jedes Kind einen festen Platz für die Hausaufgabenbearbeitung zugewiesen bekommt oder dass nach dem Essen bis 13:30 Uhr Siesta ist (kein Spielen drinnen). Gerade in Situationen, in denen viele Kinder – oder auch Kinder ohne Hausaufgaben – im selben Raum anwesend waren, konzentrierten sich die Bemühungen der Betreuungspersonen in erster Linie auf die Schaffung von Ruhe und die Kontrolle, dass die Hausaufgaben gemacht werden. Inhaltliche Hilfeleistungen (auf Fehler aufmerksam machen, diktieren für Diktatübung) stellten eher die Ausnahme dar. So konnte denn auch die explizite Thematisierung der Qualität der Hausaufgabenbearbeitung mit den Kindern durch eine Betreuungsperson nur in einzelnen Fällen beobachtet werden. Zum einen mag dies in den Ressourcen (Räumlichkeiten und Betreuungszeit des Personals) begründet sein, zum andern wurde beobachtet, dass eine Mehrheit der Kinder keinen offensichtlichen oder geäußerten Bedarf nach inhaltlicher Unterstützung durch das Betreuungspersonal hatte.

Während der Nachmittagsmodule werden in den Tagesschulen *weitere nicht-formelle und informelle Bildungssituationen* angeboten. Zum einen sind dies geplante, vorbereitete und strukturierte Förderangebote. Solche konnten vor allem an der Schule Niederholz beobachtet werden. Hier wurde – fast schon in schulähnlicher Atmosphäre – bei einem Besuch das Thema „Vögel im Winter“ behandelt. Bei einem weiteren Besuch an derselben Schule wurden wir Zeuge eines durchstrukturierten musikalischen Angebots durch eine Fachperson aus dem schulpädagogischen Bereich, welches im wöchentlichen Rhythmus durchgeführt wird. Des Weiteren wurden an allen vier Schulen Bewegungs- und Bastelangebote gemacht, die jedoch in sehr unterschiedlich starkem Ausmass geplant und gelenkt wurden. Während z. B. in der Schule Wasgenring an einem Beobachtungstag eine angeleitete Aktivitäten in der Turnhalle stattfanden, wurde bei einem anderen Besuch – und auch in den anderen Schulen – beobachtet, dass den Kindern Freiraum für selbstbestimmte Spiele und Herumtollen gewährt wird. Auch in Bezug auf das Basteln reichte die beobachtete Palette von der blossen Bereitstellung von Material bis zur vorbereiteten, angeleiteten Bastelarbeit. Und schliesslich konnte eine ganze Reihe informeller Bildungsgelegenheiten ausgemacht werden. So ergaben sich aus der Situation heraus Fachgespräche zwischen Kindern und Betreuungspersonal (beim Obstessen über Krankheit, Medikamente und Zucker; beim Zoobesuch über Tiere und deren Besonderheiten). Kinder experimentierten unter sich mit Farbmischungen oder entdeckten, dass man mit der Spielzeugkasse rechnen kann. Betreuungspersonen rechneten zusammen mit dem Kind beim Würfeln mit hohen Zahlen (und liessen diese aufschreiben) oder lasen den Kindern hochdeutsch Geschichten vor. Weiter wurde die Situation eines gemeinsamen Kuchenbackens zum Vorlesen, Messen von Zutaten und Fachinformationen (wozu braucht es Backpulver) genutzt.

Als besonderes Verfahren zur Reflektion und Förderung von Sozial- und Selbstkompetenzen sind auch die Beurteilungsbögen zum Sozialverhalten der Kinder am Standort Kleinhüningen zu sehen. Anhand dieser Beurteilungsbögen wird zusammen mit den Kindern besprochen und beurteilt, wie sie sich in der Gruppe gegenüber den anderen Kindern und dem Personal verhalten. Im Beurteilungsbogen sind Aussagen wie z. B. „Ich schlage niemanden.“, „Ich kann zuhören was der oder die andere zu sagen hat.“ oder „Ich bin bereit eine Lösung zu finden.“ enthalten, die gemeinsam mit den einzelnen Kindern besprochen und hinsichtlich des erreichten Grades bewertet werden.

Die Qualität der Bildungsprozesse bei den Kindern kann an dieser Stelle nicht beurteilt werden, da Lernprozesse nicht direkt sichtbar und damit beobachtbar sind.

4.3 Zusammenarbeit im Team

Der folgende Abschnitt basiert auf teilstrukturierten Interviews mit den Betriebsleitungen von vier Pilotstandorten, die im Zeitraum Mai/Juni 2008 durchgeführt wurden.³⁴ Im Mittelpunkt dieser Interviews standen die Kooperation innerhalb der Teams und die Kooperation zwischen den Mitarbeitenden in den unterrichtsfreien Modulen und den Lehrkräften, sowie Fragen nach der Wahrnehmung von Zeitstrukturen, Weiterbildung(sbedarf) und zukünftigen Herausforderungen. Die nachfolgenden Ausführungen konzentrieren sich ganz auf die Zusammenarbeit im Team, Strukturen der Kooperation und der Arbeitsteilung.

4.3.1 Standort Thierstein

Zum Zeitpunkt des Interviews arbeiten im Team des Standorts Thierstein neben der Betriebsleitung (Dipl. Sozialpädagogin) drei weitere festangestellte Mitarbeitende (eine Kinderkrankenschwester in der Funktion einer Gruppenleiterin; zwei weitere Mitarbeitende in der Funktionsstufe ‚Mitarbeit Betreuung‘, davon eine Mitarbeiterin mit Ausbildung zur Kinderkrankenschwester und ein Mitarbeiter mit Ausbildung zum Koch) (B3/20)³⁵. Die Zusammenarbeit im Team wird durch folgende Strukturen und Instrumente unterstützt:

- wöchentliche Teamsitzung

Kooperation und Austausch zwischen dem Tagesschulpersonal und jenen Lehrpersonen, die nicht in den ausserunterrichtlichen Angeboten tätig sind, werden durch folgende Strukturen und Instrumente unterstützt:

- regelmässige Teilnahme der Betriebsleitung an der Schulhauskonferenz mit regelmässigem Zeitfenster für Themen aus der Tagesschule
- Regeln zur Zusammenarbeit mit der Schulhausleitung
- Präsenz der Betriebsleitung im Lehrerzimmer während der Pause als Gelegenheit für informelle Kontakte

Die *wöchentliche Teamsitzung* wird von der Betriebsleitung vorbereitet und geleitet; alle Mitarbeitenden können dort während der Sitzung ihre Themen einbringen. Die Teamsitzung dient vor allem dem Austausch, der Abstimmung zwischen Betriebsleitung und Mitarbeitenden und dem Aufbau von Regeln (B3/2). Der Sprecher betont, da er „noch nicht lange mit dabei“ sei, sei es sehr wichtig gewesen, sich in der Teamsitzung „auszutauschen, sich zu finden, Regeln zu definieren“; die Teamsitzung werde dazu genutzt, sich darüber zu verständigen, welche Vorstellungen die Mitarbeitenden bezüglich der Arbeit hätten, was ihnen jeweils besonders wichtig sei und worüber man sprechen und sich austauschen müsste. Insgesamt ist die Teamsitzung aus der Sicht des Sprechers „das Gefäss, das wir intensiv nutzen“ (B3/2).

³⁴ Zum Standort St. Johann Vogesen liegt kein Interview vor. Dieser Standort hat seine Arbeit zu einem Zeitpunkt aufgenommen, als die Interviews mit den anderen Betriebsleitungen bereits abgeschlossen waren. Gemäss den Absprachen zwischen Evaluationsteam und Projektsteuerung werden die „neuen Standorte“ zwar in die laufende Gesamtevaluation einbezogen. Allerdings wurde vereinbart, dass die Ausdehnung der verschiedenen Verfahren der Datenerhebung und Auswertung nicht rückwirkend erfolgt. Gemäss dieser Absprache wurde am Standort St. Johann u.a. kein Interview mit der Betriebsleitung durchgeführt.

³⁵ Diese Hinweise dienen der Dokumentation der Textstellen aus den Interviews, auf denen die Interpretation beruht bzw. fungieren als Quellennachweise. „B“ steht für „Betriebsleitung“; die erste Ziffer dient der Unterscheidung der Interviewpartner(innen). Die Zahl nach dem Schrägstrich verweist auf den zitierten Abschnitt im jeweiligen Transkript. GROSSBUCHSTABEN indizieren von den Sprecherinnen/Sprechern hervorgehobene Passagen. Die Auswertung erfolgte inhaltsanalytisch unter Verwendung von MAXQDA.

An diesem Standort nahm die Person, die die Funktion der Betriebsleitung wahrnimmt, ihre Arbeit später auf als andere am Standort Beschäftigte (Hintergrund war ein krankheitsbedingter Wechsel der Betriebsleitung). Dies hatte Folgen für die Prozesse der Abstimmung und des Regelaufbaus:

„Ich habe am Anfang einfach mal beobachtet (...) wie ... es ... läuft, wie [sie] das bisher gemacht [haben]. Dann habe ich bei gewissen Sachen einfach gemerkt: ‚das geht für mich so nicht‘“ (B3/4). Exemplarische Bedeutung erhielt dabei die Gestaltung des Mittagessens: „Es war mir viel zu laut beim Mittagessen“ (B3/4). Der Sprecher habe dies dann im Team angesprochen. „Dann sind wir in den Dialog gekommen und dann hat sich relativ schnell herausgestellt, dass es eigentlich für alle so ist“ (B3/4). Wie der Betriebsleiter weiter ausführt, habe sich gezeigt, dass dies von den Mitarbeitenden positiv aufgenommen worden sei, weil deutlich geworden sei, dass es möglich ist, Dinge anzusprechen und Konventionen zu ändern (B3/4).

Folgt man der Darstellung der Betriebsleitung, dann war die dem Interview vorausgehende Phase durch die Aufgabe geprägt, sich mit dem Gesamtteam auf solche Regeln zu verständigen, die aus Sicht der Betriebsleitung angemessen waren. Im Ergebnis führte dieser Prozess zu einem Wandel des Handlungsstils und von Regeln der Alltagsgestaltung. Auf der Basis von Berichten und Einschätzungen der Mitarbeitenden sei dem Betriebsleiter deutlich geworden, dass in der Phase vor seiner Leitungstätigkeit „ein viel zu freier Rahmen“ geherrscht habe. Er habe daraufhin versucht, die Mitarbeitenden dafür zu gewinnen, „dass wir das ... einmal anders probieren“; die Erprobung eines neuen Stils sei positiv verlaufen und es sei gelungen, die Mitarbeitenden von den Vorteilen des neuen Stils zu überzeugen (B3/16).

Aus Sicht der Betriebsleitung sind die vorgefundenen Differenzen bezüglich des ‚Rahmens‘ und der den Kindern eingeräumten Spielräume nicht nur Ausdruck von Konventionen, die unter der früheren Betriebsleitung galten, sondern auch Ausdruck von Auffassungen und Handlungsstilen, die in der Qualifikation der Mitarbeitenden begründet sei. Daraus leitet die Betriebsleitung einen erhöhten Bedarf an fachlicher Anleitung für die ihm unterstellten Mitarbeitenden ab. Er versteht es als seine Aufgabe, seine Mitarbeitenden zu „coachen“ hin und wieder zu sagen „da würde ich anders reagieren, das würde ich nicht so machen“ (B3/20).

Insgesamt vollzog sich die Bearbeitung der Differenzen im Hinblick auf den Umgang mit den Kindern aus Sicht der Betriebsleitung sowohl als Übertragung der beruflichen Erfahrungen der Betriebsleitung auf den Kontext „Tagesschule“ als auch als wechselseitige Annäherung zwischen ‚neuer‘ Betriebsleitung und ‚übernommenen‘ Mitarbeitenden:

„Ich komme aus der Kinderpsychiatrie und habe die Erfahrung gemacht, dass Kinder einen guten und klaren Rahmen BRAUCHEN“ (B3/10). Er habe auch rasch gesehen, dass einige Kinder in der Tagesschule „MÜHE haben, sich an Regeln zu halten“, weil sie „von daheim aus (...) kaum Strukturen haben“ (B3/10). Der Sprecher habe daraus den Schluss gezogen, dass es wichtig sei, „dass wir Leitplanken vorgeben“; dies sei vielleicht zunächst einmal neu und ungewohnt für die Kinder, „aber nachher können sie sich daran festhalten“ (B3/10). Auch auf der Seite der Mitarbeiterinnen hätte es diesbezüglich „eine Angleichungszeit gebraucht“. Es hätten sich dabei aber beide Seiten bewegt: in Bezug auf das Setzen und Durchsetzen von Regeln sei er den Mitarbeitenden ein wenig entgegen gekommen und die Mitarbeitenden seien „ein wenig strenger“ geworden (B3/10).

Bezüglich der *Arbeitsteilung im Team* gelten folgende Prinzipien: Die Gruppenleiterin ist grundsätzlich verantwortlich für die Gestaltung des Nachmittags (B3/28). Eine Ausnahme bildet der Freitagnachmittag, an dem deutlich weniger Kinder zu betreuen sind: dort ist ein Mitarbeiter in der Funktionsstufe ‚Mitarbeiter Betreuung‘ grundsätzlich verantwortlich. Darüber hinaus haben Mitarbeitende dieser Funktionsstufe keine speziellen Verantwortlichkeiten; stattdessen wird davon ausgegangen, dass sie „unterstützend“ tätig sind (B3/34). Demgegenüber wird der Gruppenleiterin neben der „Hauptverantwortung“ für den Nachmittag (B3/28) auch die Aufgabe zugeschrieben, neue konzeptionelle Elemente zu entwickeln und einzuführen (B3/6). Bei besonderen Anlässen werden Aufgaben unter den verschiedenen Mitarbeitenden aufgeteilt (B3/28).

4.3.2 Standort Wasgenring

Zum Zeitpunkt des Interviews arbeiten im Team des Standorts Wasgenring neben der Betriebsleitung (Dipl. Sozialpädagogin), zwei weitere festangestellte Mitarbeiterinnen (eine Kleinkinderzieherin in der Funktion einer Gruppenleiterin; eine Mitarbeitende ohne pädagogische Ausbildung) und ein Praktikant. Die Zusammenarbeit im Team wird durch folgende Strukturen und Instrumente unterstützt:

- wöchentliche Sitzung von Betriebsleitung und Gruppenleiterin (B1/2)
- Informationsrunde nach dem Mittagessen, an der alle Mitarbeitenden des jeweiligen Tagesdienstes beteiligt sind (B1/2)
- unregelmässige Arbeitstreffen ausserhalb der Arbeitszeit (B1/10)

Kooperation und Austausch zwischen dem Betreuungspersonal und jenen Lehrpersonen, die nicht unmittelbar in den ausserunterrichtlichen Angeboten tätig sind, werden durch folgende Strukturen und Instrumente unterstützt:

- drei gemeinsame Sitzungen pro Jahr (Tagesschulpersonal; Lehrpersonen, die in der Tagesschule mitarbeiten und Lehrpersonen, die Kinder unterrichten, die die Tagesschule besuchen)
- Teilnahme der Betriebsleitung an den formellen Sitzungen der Lehrpersonen, sofern die dort traktandierten Themen die Tagesschule betreffen
- Informationsaustausch über Briefkästen
- direkte Austauschkontakte bei speziellen Anliegen

Der *Informationsrunde nach dem Mittagessen*, an der alle Mitarbeitenden des jeweiligen Tagesdienstes einschliesslich der mitwirkenden Lehrpersonen beteiligt sind, wird eine grosse Bedeutung als Gelegenheit zum Austausch und zur Kontaktpflege beigemessen.

Gemäss den Erfahrungen der Betriebsleitung reichen die verfügbaren Zeitkontingente für die Aufgaben der Planung und Vorbereitung oft nicht aus, so dass immer wieder zusätzliche Zeitfenster ausserhalb der regulären Arbeitszeit gesucht werden müssen. So sei es häufig erforderlich, dass Mitarbeitende und Betriebsleitung sich vor Arbeitsbeginn oder nach Feierabend trafen; die für Vorbereitung bereitgestellte Zeit reiche „generell nicht“ (B1/10)³⁶.

Bezüglich der Arbeitsteilung unter den Personen, die Aufgaben im Tagesschulbereich wahrnehmen, bestehen folgende Grundsätze. Die mitarbeitenden Lehrpersonen „decken den ganzen Frühhort ab“ (B1/2). In der Gruppe der Tagesschul-Mitarbeitenden unterhalb der Betriebsleitung hat die Gruppenleiterin deutlich mehr Verantwortung und Kompetenzen. Sie hat in der Regel die Zuständigkeit für die Gestaltung des Nachmittagsprogramms, entscheidet über Abläufe und ist verantwortlich für die Umsetzung des pädagogischen Stils: „Die Gruppenleitung hat wirklich am meisten Verantwortung“. Darüber hinaus gebe es eine Zuteilung von weiteren, regelmässig wiederkehrenden Aufgaben („Ämtern“). Bei solchen Aufgaben, die eher den Charakter von „Alltagsaufgaben bei der Führung eines Familienhaushalts“ haben (z.B. Abwaschen; Hilfe beim Zähneputzen), wird das Prinzip der Arbeitsteilung temporär unterbrochen und durch das Prinzip ersetzt, dass „alle alles machen. (...) Das ist eine sehr gute Rotation“ (B1/118).

Arbeitsteilung und abgestufte Verantwortlichkeiten sind aus Sicht der Betriebsleitung nicht nur in funktionaler Hinsicht erforderlich, sondern tragen auch zur Integration und Arbeitszufriedenheit bei. Die Sprecherin betont, es sei ihr ein wichtiges Anliegen, dass ihre Mitarbeitenden „viel Verantwortung haben und sich dadurch auch wohl fühlen“ (B1/28).

Der Umgang mit unterschiedlichen pädagogischen Stilen bzw. Handlungsstilen wird durch die informelle Regel angeleitet, wahrgenommene Erwartungsabweichungen möglichst frühzeitig in Situationen der Handlungsentlastetheit anzusprechen. Generell gilt der Grundsatz, dass unterschiedliche Umgangsweisen (etwa Toleranzschwellen gegenüber dem Handeln von Kindern)

³⁶ Vgl. das morgendliche Briefing am Standort Niederholz, das ebenfalls regelmässige ausserhalb der Arbeitszeit durchgeführt wird (B4/56).

innerhalb eines Rahmens von „Allgemeinregeln“ zulässig sind (B1/110, 111). Die Sprecherin erläutert die Bedeutung von Regeln am Beispiel des Mittagessens. Bei der Gestaltung des Mittagessens gebe es Regeln, auf die man sich geeinigt habe und die allgemeine Geltung besäßen; ausserhalb dieser Regeln seien die Mitarbeitenden bei der Gestaltung der Situation des Mittagessens autonom. Im hypothetischen Fall, dass ihr (der Betriebsleiterin) dabei etwas auffalle, das ihr unangemessen erscheine, würde sie nicht sofort intervenieren, sondern dies „später ansprechen“ (B1/110).

Die Zusammenarbeit im Team ist somit geprägt durch eine Komplementarität von Spielräumen im Rahmen von „Allgemeinregeln“ einerseits und sehr konkreten und unverrückbaren Regeln bezüglich der Gestaltung von wiederkehrenden Elementen im Tagesablauf andererseits.

4.3.3 Standort Kleinhüningen

Zum Zeitpunkt des Interviews arbeiten im Team des Standorts Kleinhüningen neben der Betriebsleitung (Dipl. Sozialpädagogin), zwei weitere festangestellte Mitarbeiterinnen (eine Fachperson mit Ausbildung zur Primarlehrerin in der Funktion einer Gruppenleiterin; eine Mitarbeitende ohne pädagogische Ausbildung). Die Zusammenarbeit im Team wird durch folgende Strukturen und Instrumente unterstützt:

- wöchentliche Teamsitzung (Betriebsleitung, Gruppenleitung, "Mitarbeiterin Betreuung")
- Wochenplan

Kooperation und Austausch zwischen dem Team der ausserunterrichtlichen Betreuungsangebote und jenen Lehrpersonen, die nicht unmittelbar in den ausserunterrichtlichen Angeboten tätig sind, werden durch folgende Strukturen und Instrumente unterstützt³⁷

- regelmässiger Informationsaustausch mit Schulhausleitung
- unregelmässige Teilnahme an Schulhaussitzungen (bei Bedarf)
- informeller Austausch mit Lehrpersonen während der Pause

In der wöchentlichen Teamsitzung werde „alles besprochen“ (B2/4). Die wöchentliche Teamsitzung ist aus Sicht der Betriebsleiterin ein unverzichtbares und notwendiges Gefäss (B2/6). Sie ist auch der Ort, an dem sich das Team fortlaufend auf Strukturen und Regeln verständigt. Vor Programmstart hat das Team während einer eintägigen Klausur erste Verabredungen getroffen. Dabei sei verabredet worden, wie der erste Tag ablaufe, wie die Kinder abgeholt und eingeführt werden sollten, wie das Mittagessen zu gestalten sei usw.: „Wir haben einfach mal einen Rahmen gemacht, in dem wir uns bewegen konnten“ (B2/12). Von dieser Basis aus hätten die Beteiligten dann „Sitzung für Sitzung ... Rahmenbedingungen und Strukturen festgelegt“ (B2/8). Dazu zählten auch Vereinbarungen zur Arbeitsteilung und über die Verteilung von Verantwortlichkeiten. Das Team arbeitet daran, Grundsätze und Regeln schriftlich zu fixieren (B2/10).

Für das Tagesprogramm, die Organisation der verschiedenen Module und Abläufe innerhalb der verschiedenen Module ist die Gruppenleitungsperson verantwortlich (B2/12), der auch die Fachverantwortung zugesprochen wird (B2/30). Die Gruppenleitungsperson übernimmt teilweise auch die Vorbereitung der wöchentlichen Sitzung, bereitet Geschäfte vor und führt dann durch diese. Dabei gilt die Regel, dass Themen immer mit Lösungsvorschlägen zu verknüpfen sind.

Das Programm wird jeweils am Dienstag für die darauf folgende Woche festgelegt. Das Team erstellt regelmässig einen Wochenplan. Innerhalb des Wochenplanes gibt es wiederkehrende Angebote. Montags und freitags gibt es ein Sportangebot. An Dienstagen und Donnerstagen bieten die Mitarbeitenden den Kindern Aktivitäten im Bereich Spielen und Werken an, wobei es den Kindern frei steht, ob sie jeweils teilnehmen. Aus Sicht der Sprecherin ist es sehr wichtig, den Kindern Wahlmöglichkeiten und Gelegenheit zu freiem Spielen anzubieten (B2/18).

³⁷ Diese Informationen basieren auf Mitteilungen der Standortleitung vom Februar 2009

Innerhalb dieses Rahmenprogramms werden pädagogische Schwerpunkte gesetzt, die auf die Dauer eines Monats angelegt sind. In solchen Projekten wurden bspw. die Verwendung von ‚wüsten Wörtern‘ thematisiert oder die Esskultur behandelt und spielerisch erfahrbar gemacht. Ein weiteres Projekt trug den Titel ‚Kinder und ihre Kulturen‘: „Wir haben acht Kinder und sieben Kulturen“ (B2/32). In Begleitung der Fachkräfte besuchten die Kinder verschiedene Kirchen, stiegen auf das Münster und liehen in der Bibliothek spezielle Bücher aus; weiter haben die Kinder etwas aufgeführt und dazu ein entsprechendes Kleidungsstück genäht; auch die Eltern wurden einbezogen, indem sie eine Spezialität aus ihrem Land mitbrachten (vgl. B2/32).

Die Betriebsleitung schätzt die Zusammenarbeit im Team als gut ein. Meinungsverschiedenheiten würden intern kollegial ausgetragen: „Wir sind wirklich ein Team“ (B2/4).

Als grosse Herausforderung für die Zusammenarbeit im Team betrachtet die Betriebsleitung die Aussicht auf eine erhebliche Vergrösserung der Zahl der zu betreuenden Kinder, nicht zuletzt deshalb, weil davon auszugehen sei, dass damit auch die Zahl der schwierigen Kinder zunehme (B2/64). Aus Sicht der Betriebsleitung stellt sich die Frage, ob die Ausstattung des Standortes mit qualifizierten Fachpersonen dann noch ausreiche; so sei es grundsätzlich fraglich, ob die Ausbildung einer Kleinkindererzieherin auf den kompetenten Umgang mit schwierigen Kindern bis zur 6. Primarstufe angemessen vorbereite; analog dazu sei es ebenso fraglich ob es ausreichend sei, wenn die Stellen der Mitarbeitenden Betreuung mit Personen besetzt seien, die keine pädagogische Ausbildung mitbrächten (B2/64).

4.3.4 Stan dort Niederholz

Zum Zeitpunkt des Interviews arbeiten im Team des Standorts Niederholz neben der Betriebsleitung (Dipl. Sozialpädagogin), zwei weitere festangestellte Mitarbeiterinnen (zwei diplomierte Sozialpädagoginnen, die sich die Stelle der Gruppenleiterin teilen) und eine Praktikantin.

Das Team hat Strukturen geschaffen und sich auf Regeln und Verfahren verständigt, die die Zusammenarbeit unterstützen:

- Wöchentliche Sitzung mit dem „Kernteam“ (Betriebsleitung, Personal für die ausserunterrichtlichen Angebote, Mitarbeitende im Praktikum):
- Monatliche Gesamteamsitzung (Kernteam plus alle weiteren Personen, die im ausserunterrichtlichen Bereich arbeiten, also auch die jeweiligen Lehrpersonen)
- To-Do-Liste für Alltagsgeschäfte
- Tägliches Briefing 15 min vor Arbeitsbeginn
- Regeln bezüglich des Umgangs mit Spannungen und Konflikten

Zusätzlich bestehen Strukturen, die einen regelmässigen informellen Austausch zwischen Lehrpersonen und Betreuungspersonen gewährleisten:

- Informeller Austausch zwischen Tagesschulpersonal und Lehrpersonen beim Abholen der Kinder zwischen Unterricht und ausserunterrichtlichen Modulen
- Informeller Austausch zwischen Tagesschulpersonal und Kindergartenlehrpersonen vor dem Mittagessen

Wöchentliche Sitzung mit dem „Kernteam“ (Betriebsleitung, Personal für die ausserunterrichtlichen Angebote, Mitarbeitende im Praktikum): Das „Kernteam“ trifft sich wöchentlich (Betriebsleitung, Personal für die ausserunterrichtlichen Module, Personen im Praktikum):

„Da planen wir gemeinsam. Jede Person bringt ihre Ideen ein. Diese werden gesammelt“ (B4/2).

In den Teamsitzungen tauschen die Beteiligten Beobachtungen aus, gleichen diese mit erzieherischen Zielsetzungen ab und entwickeln pädagogische Projekte (z.B. über Regeln am Mittagstisch).

Die wöchentlichen Kernteamsitzungen dienen auch dem Austausch über Situationen oder Handlungsweisen, die den Beteiligten aufgefallen sind; wenn etwa ein Akteur bei einem anderen Akteur Handlungsweisen beobachtet, die aus seiner Sicht von einem als verbindlich angenommenen

Stil abweichen, kann das an der Teamsitzung besprochen werden (B4/12,14). Austausch und Verständigung über Fragen des Umgangs mit den Kindern finden jedoch nicht ausschliesslich in dieser Kernteamsitzung statt, sondern auch in anderen, eher informellen Situationen. Diese Formen basieren auf *Regeln bezüglich des Umgangs mit Spannungen und Konflikten*, die das Team gemeinsam erarbeitet hat.

Die frühzeitige und explizite Verständigung auf Ziele und Regeln sowie die wechselseitige Verpflichtung auf die Regel, irritierende oder spannungsauslösende Vorkommnisse oder Sachverhalte direkt zu thematisieren, wird von der Betriebsleitung als praktikabel und hilfreich eingeschätzt.

Mit der *monatlichen Gesamteamsitzung* hat der Standort eine Struktur etabliert, die gewährleistet, dass alle, die innerhalb des Tagesschulangebots tätig sind (Kernteam, die jeweiligen Lehrpersonen und alle weiteren Mitarbeitenden) sich regelmässig austauschen. Folgt man der Einschätzung der Betriebsleitung, dann trägt diese Struktur nicht nur dazu bei, den Alltag zu organisieren, sie ermöglicht es auch, dass jemand der neu ins Team kommt, sich einklinken und mitarbeiten kann (B4/16).

Die *To-Do-Liste für Alltagsgeschäfte* ist ein Instrument, welches sicher stellt, dass Alltags-Aufgaben aller Art ohne Absprachen dokumentiert und dann - etwa wenn sich Gelegenheiten bieten - flexibel abgearbeitet werden können.

Informeller Austausch zwischen Tagesschulpersonal und Lehrpersonen beim Abholen der Kinder nach dem Unterricht: Zur Absicherung Austauschs zwischen den Mitarbeitenden in der Tagesschule und den Lehrpersonen, die keine Aufgaben in der Tagesschule wahrnehmen, werden die Kinder regelmässig von einer Mitarbeiterin / einem Mitarbeiter der Tagesschule bei den Lehrpersonen abgeholt. Damit wurde eine regelmässige Gelegenheit für Kontakt und Austausch institutionalisiert, die wenig unaufwändig aber gleichwohl nützlich ist: damit sei eine Möglichkeit gefunden worden, in einem Rahmen, der für alle zeitlich gesehen verträglich ist, den Kontakt aufrechtzuerhalten; dieses Austauschgefäss habe sich bewährt (B4/46).

Analog dazu findet ein regelmässiger *informeller Austausch zwischen Tagesschulpersonal und Kindergartenlehrpersonen vor dem beim Mittagessen* statt.

In generalisierenden Aussagen hebt die Betriebsleitung die hohe (positiv bewertete) Homogenität des Teams im Hinblick auf pädagogische Haltungen und Handlungsstile hervor. Aus Sicht der Betriebsleitung gründet diese Homogenität sowohl in den individuellen Präferenzen als auch in der Qualität der Ausbildung der an diesem Standort tätigen Fachpersonen. Die Sprecherin wertet es als einen Glücksfall, dass ihre Mitarbeiterinnen in der Funktion der ‚Fachperson Betreuung‘ diplomierte Sozialpädagoginnen seien.

4.3.5 Zusammenfassende Betrachtung zur Kooperation in den Teams

Eine vergleichende Betrachtung der Aussagen der Betriebsleitungen zur Zusammenarbeit legt den Schluss nahe, dass alle vier Teams sich in einer Phase befinden, die zu einem erheblichen Grad davon geprägt ist, Selbstverständlichkeiten und Verlässlichkeiten aufzubauen. Für alle Teams lassen sich Prozesse der Verständigung auf einen für alle akzeptablen und zustimmungsfähigen Handlungsstil nachzeichnen. Diese Verständigungsprozesse kreisen häufig um Fragen der angemessenen ‚Strenge‘ gegenüber den Kindern, um Fragen der zulässigen Lautstärke, um Regeln der Gestaltung von wiederkehrenden Alltagssituationen, wie z.B. dem gemeinsamen Mittagessen. Die Prozesse der Herausbildung eines Anspruchsniveaus hinsichtlich der zulässigen Ausdrucksformen der Schülerinnen und Schüler werden als herausfordernd erlebt, nicht aber als überfordernd. Einige Interviews weisen darauf hin, dass verglichen damit der ‚Kampf um Anerkennung‘ bei der Lehrerschaft als die grössere Herausforderung wahrgenommen wird.

Erkennbar wird weiter, dass sich an den vier Standorten Formen der Kooperation und des Austauschs mit der Lehrerschaft herausgebildet haben (vgl. Kap. 5.5 „Kooperation der verschiedenen Funktionsgruppen“). Hier scheinen insbesondere solche Strategien effizient und erfolgreich zu sein, die formelle Kooperationsmuster (Teilnahme an Konferenzen) mit informellen aber gleichwohl regelmässig und

häufig stattfindenden Mustern (regelmässige Präsenz im Lehrerschaftszimmer, regelmässiges Abholen der Kinder) kombinieren.

Unterschiede zeichnen sich ab im Hinblick auf Formen des Umgangs mit Spannungen und Konflikten. Während einige Betriebsleitungen dazu auf spezifische Verabredungen innerhalb des Teams verweisen, finden sich bei anderen Betriebsleitungen dazu keine dezidierten Aussagen. Draus lässt sich aber nicht ohne weiteres schliessen, dass in den Teams, für die sie zuständig sind, solche Formen nicht auch existieren.

Hinsichtlich der Arbeitsteilung zwischen den Mitarbeitenden haben die Teams recht ähnliche Strukturen etabliert. Mitarbeitende auf Funktionsstufe Gruppenleitung haben in der Regel die Kompetenz für die Gestaltung des Nachmittags; sie leisten Beiträge zur konzeptionellen Entwicklung des Gesamtangebots, entwerfen beispielsweise Projektwochen und sorgen für ihre Umsetzung. Vergleicht man die in den Interviews zum Ausdruck gebrachten Strukturen der Arbeitsteilung mit den formalen Beschreibungen der die Funktionsstufen, so zeigt sich eine hohe Kohärenz der Aufgabenzuteilungen.

Auffallend ist, dass sich an den meisten Standorten vier kooperierende Personen auf drei Funktionsstufen verteilen. Grundsätzlich scheint es diskussionswürdig, ob im Hinblick auf die zu bewältigenden Aufgaben – Bildung, Erziehung und Betreuung – die *kollegiale Kontrolle* als Modus der Handlungskoordination nicht erheblich leistungsfähiger (und dem Teambegriff angemessener) wäre als die in den formalen Funktionsbeschreibungen vorgezeichnete Betonung der *Hierarchie*. Bemerkenswert ist in diesem Zusammenhang auch, dass eine spezifische Funktion der Mitarbeitenden auf Funktionsstufe ‚Mitarbeit Betreuung‘ an keiner Stelle der vorliegenden Interviews greifbar wird. Satt dessen finden sich in allen Interviews Hinweise auf einen Bedarf an *qualifizierten Mitarbeitenden auf allen Funktionsstufen* (vgl. Kap. 5.3.1). Exemplarisch dazu sind folgende Statements:

„Meine Meinung ist auch, aber das ist ein heikles Thema, ich hätte gerne für die Gruppenleitungsfunktion Sozialpädagogen, ... also wirklich ausgebildete Leute. Und für die Betreuungsfunktion dürfen es durchaus andere sein, Kleinkindererzieherinnen oder Fachperson Betreuung oder auch andere erfahrene Leute, aber ich merke, für die Gruppenleitungsposition ... braucht es meiner Meinung nach Sozialpädagogen (B3/24).

„Ich würde es befürworten, wenn die Gruppenleitungen alle sozialpädagogische Ausbildungen hätten und die Betreuerinnen auch irgendeine Ausbildung, Kleinkinderzieherinnen-Ausbildung oder sonst irgendetwas“ (B1/22; vgl. B2/28, B4/6-8).

Alle Betriebsleitungen bescheinigen ihren Mitarbeitenden ein hohes persönliches Engagement und eine hohe Verständigungs- und Leistungsbereitschaft. Gleichwohl betonen die Betriebsleitungen gerade mit Blick auf die Aufgabenzusammensetzung und den Bedarf, den die teilweise recht anspruchsvollen Schülerinnen Schüler mitbringen, die Notwendigkeit einer weiter gehenden Professionalisierung des Personals (vgl. dazu auch Kapitel 5.3.1 dieses Berichts).

5. Umsetzung und Wirkung beim Personal – Erhebung 2008³⁸

5.1 Beschreibung der Stichprobe

Von den 129 Personen, welche per Email gebeten wurden, sich an der Online-Befragung zu beteiligen, loggten sich 80 Personen ein. 10 Personen beantworteten die Fragen jedoch nicht; 2 davon meldeten per Email, dass sie sich nicht von der „Tagesschule“ bzw. als „Tagesschullehrperson“ betroffen fühlten. In die Auswertung gelangten so die Rückmeldungen von 70 Personen, was einer Quote von 54% entspricht. 29 der Antwortenden hatten bereits an der Personalbefragung in der Vorbereitungsphase (Mai 2007) teilgenommen.

Die Personal-Stichprobe 2008 setzt sich aus 20 Männern (29%) und 49 Frauen (70%) und einer Person unbekannten Geschlechts zusammen. Das Altersspektrum reicht von 21 bis 61 Jahren; das Durchschnittsalter liegt bei 41.7 Jahren.

45 Personen (64% der Antwortenden) sind im Unterricht tätig. Davon unterrichten 1 Person im Kindergarten, 13 Personen eine 1. Klasse, 9 Personen eine 2. Klasse, 7 Personen eine 3. Klasse, 14 Personen eine 4. Klasse und 1 Person eine Fremdsprachenklasse. 24 Personen (34% der Antwortenden) sind in ausserunterrichtlichen Angeboten der Tagesschule tätig. Im Frühhort arbeiten 9 dieser Personen, im Mittagstisch 19 Personen und in der Nachmittagsbetreuung 13 Personen. 13 Personen (20% der Antwortenden) haben eine Leitungsfunktion inne, 8 Personen (11% der Antwortenden) sind Mitglied einer Behörde und 11 Personen (16% der Antwortenden) gehören der Projektgruppe an.

Die Verteilung der Stichprobe auf die vier Pilotschulen ergibt folgendes Bild: 21 Personen arbeiten an der Schule Thierstein, 18 Personen an der Schule Wasgenring, 14 Personen an der Schule Kleinhünigen und 13 Personen an der Schule Niederholz. Die restlichen 4 Antwortenden sind in übergeordneten Funktionen ins Projekt involviert.

5.2 Motivationen, Einstellungen und Befürchtungen

5.2.1 Motivation

Die in der Vorbereitungsphase meistgenannten Motivationsgründe finden auch am Ende des ersten Jahres der Realisierungsphase breite Zustimmung. Zwischen 94% und 78% der Antwortenden geben an, dass die in der nachfolgenden Tabelle aufgeführten Aspekte eher oder stark motivierend bezüglich ihres Engagements für die Tagesschule wirken (vgl. Tab. 19).

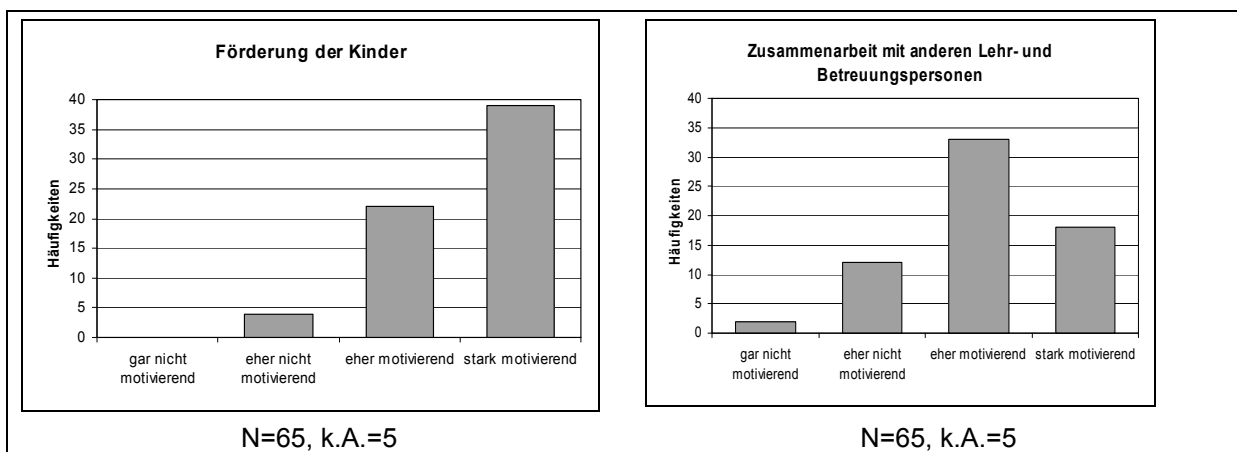
Am stärksten motivierend wirken offenbar Motive, die direkt mit dem Wohlergehen des einzelnen Kindes zusammenhängen (vgl. Beispiel in Abb. 22, links). Danach folgen Motive, die mit einer umfassenderen Sicht der Schule und des Kindes zusammenhängen. In der unteren Hälfte der Rangliste folgt ein Motiv, das den gesellschaftlichen Nutzen anspricht, danach Motive, welche mit der eigenen Tätigkeit des Personals in Verbindung stehen (vgl. Beispiel in Abb. 22, rechts).

³⁸ Berichtlegung durch Marie-Theres Schönbächler

Tab. 19: Motivationsgründe für ein Engagement für die Tagesschule, rangiert nach durchschnittlicher Motivierungsstärke

Rang	Aspekt	M	SD
1	Förderung der Kinder (z. B. Sozial-, Sprachkompetenz)	3.54	0.77
2	Bessere Integration von Kindern	3.40	0.85
3	Verbesserung der Betreuungsqualität	3.37	0.85
4	Ganzheitlicheres Kennenlernen von Kindern	3.37	0.88
5	Gestaltung der Schule als Lebensraum, Öffnung der Schule	3.34	0.73
6	Behebung eines Betreuungsdefizits	3.31	0.82
7	Erleichterung der Vereinbarkeit von Erwerbstätigkeit und Familie	3.18	0.70
8	Mitwirkung, Mitgestaltung bei etwas Neuem	3.15	0.76
9	Einbringen eigener Fähigkeiten, Stärken	3.14	0.72
10	Zusammenarbeit mit anderen Lehr- und Betreuungspersonen	3.03	0.61

Anmerkungen: Skala von 1 = „gar nicht motivierend“ bis 4 = „stark motivierend“; M = arithmetischer Mittelwert; SD = Standardabweichung



Anmerkung: N = Anzahl gültige Antworten, k.A. = keine Antwort

Abb. 22: Motivierungsgrad der Aspekte „Förderung der Kinder“ sowie „Zusammenarbeit mit anderen Lehr- und Betreuungspersonen“ für einen Einsatz für die Tagesschule

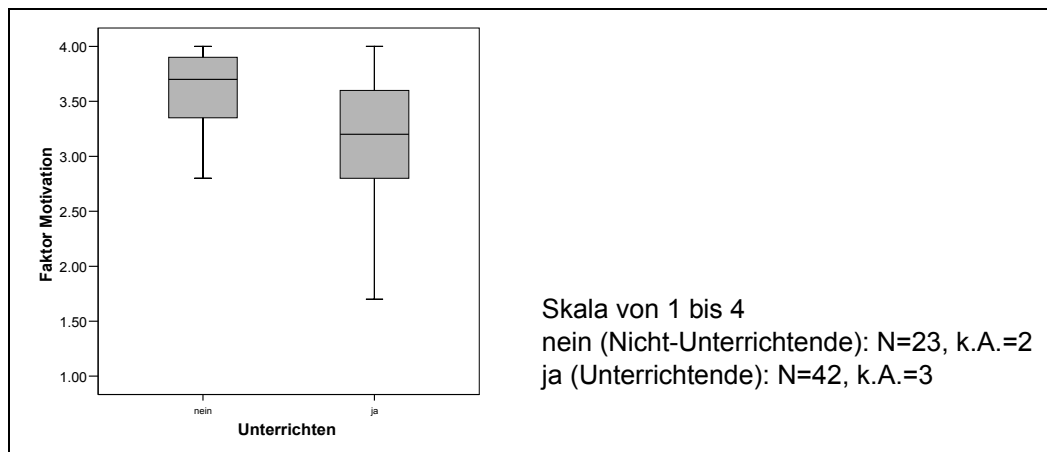
Alle diese Motive lassen sich statistisch zu einem übergeordneten Motivationsfaktor zusammenfassen.³⁹

Ein Vergleich zwischen verschiedenen Personengruppen zeigt, dass sich die Motivationslage zwischen Personen, die bereits an der Befragung 2007 teilgenommen haben und den 2008 zum ersten Mal antwortenden Personen nicht unterscheidet. Genau so wenig offenbaren sich Motivationsunterschiede zwischen Frauen und Männern oder zwischen den Schulen. Hingegen lassen sich statistisch bedeutsame Mittelwertsunterschiede in Bezug auf die Involviertheit ins Projekt sowie in Bezug auf die Unterrichtstätigkeit feststellen. Personen, welche im Projekt involviert sind, stufen die oben aufgelisteten Aspekte als motivierender ein als das nicht-direkt-involvierte Personal⁴⁰. Ein deutlicher Unterschied liegt zwischen den unterrichtenden Personen (Lehrpersonen, Kindergartenlehrpersonen) und den nicht im Unterricht tätigen Personen vor: Bei den Unterrichtenden ist die generelle

³⁹ Konfirmatorische Faktorenanalyse (Hauptkomponenten): 1 Faktor, $R^2 = 56\%$, alle Faktorenladungen $> .50$; Reliabilitätsanalyse: Cronbachs alpha = .90, alle Trennschärfekorrelationskoeffizienten $> .45$

⁴⁰ T-Test für unabhängige Stichproben, $p \leq .05$

Motivationslage höchst signifikant tiefer ausgeprägt als bei den Nicht-Unterrichtenden⁴¹ (vgl. Abb. 23). Aber auch bei ihnen liegt die durchschnittliche Motivationslage immer noch im positiven Bereich.



Anmerkung: N = Anzahl gültige Antworten, k.A. = keine Antwort

Abb. 23: Genereller Motivationsfaktor des nicht-unterrichtenden und des unterrichtenden Personals im Hinblick auf ein Engagement für die Tagesschule (Boxplot-Darstellung)

Die Boxplot-Darstellung ist so zu lesen, als dass im grauen Bereich jeweils die mittleren 50% der Antworten liegen. Wobei die waagrechte Linie im Balken den Median angibt (teilt die Stichprobe in zwei gleich grosse Teile auf) und die senkrechten Linien jeweils das obere und untere Viertel der Antworten kennzeichnet.

5.2.2 Befürchtungen

Auch die in der Vorbereitungsphase meistgenannten Befürchtungen wurden dem Personal zur Beurteilung vorgelegt. In der folgenden Tab. 20 sind oben die Aspekte, die im Hinblick auf negative Folgen für das Projekt, die Schule oder die eigene Arbeit am meisten Sorgen bereiten und unten die weniger stark besorgniserregenden Aspekte aufgelistet.

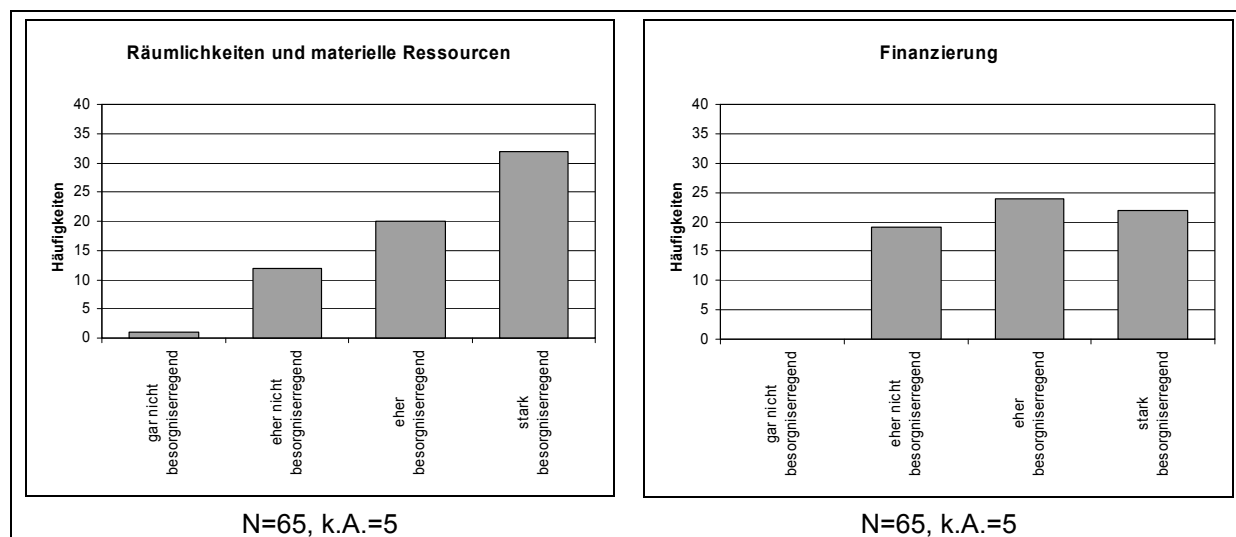
⁴¹ T-Test für unabhängige Stichproben, $p \leq .001$

Tab. 20: Befürchtungen, rangiert nach durchschnittlicher Besorgnisstärke

Rang	Aspekt	M	SD
1	Ungenügende Räumlichkeiten und materielle Ressourcen	3.28	0.82
2	Finanzierung	3.05	0.80
3	Spannungen zwischen den Personalgruppen (z. B. wegen unterschiedlicher Besoldung)	2.78	0.84
4	Zeitliche Planung und Vorantreibung des Projekts „Tagesschulen“	2.69	0.83
5	Überforderung, Überbeanspruchung des Personals	2.69	0.85
6	Verstaatlichung der Erziehung, Aufbüdung elterlicher Verantwortung an die Schule	2.66	0.91
7	Vorwiegende Nutzung des Angebots durch Kinder mit problematischem Hintergrund	2.37	0.86
8	Art der Leitung, hierarchische Struktur der Leitung des Projekts „Tagesschulen“	2.31	0.90
9	Viel Unruhe für die Kinder, viele Wechsel, mangelnde Geborgenheit	2.26	0.97
10	Vorwiegende Nutzung des Angebots durch Kinder aus privilegierten Verhältnissen	2.22	0.80
11	Erschwerung schulischer Organisationsabläufe	2.20	0.85
12	Viel Unruhe im Schulhaus, hoher Lärmpegel	1.86	0.86

Anmerkungen: Skala von 1 = „gar nicht besorgniserregend“ bis 4 = „stark besorgniserregend“; M = arithmetischer Mittelwert; SD = Standardabweichung

Am meisten Sorgen macht sich das Personal im Hinblick auf Ressourcen räumlicher und materieller sowie finanzieller Art. 80% bzw. 71% der Antwortenden beurteilen diese beiden Aspekte als eher oder gar stark besorgniserregend (vgl. Abb. 24).



Anmerkung: N = Anzahl gültige Antworten, k.A. = keine Antwort

Abb. 24: Besorgnisgrad der Aspekte „Räumlichkeiten und materielle Ressourcen“ sowie „Finanzen“ im Hinblick auf negative Auswirkungen für das Projekt, die Schule oder die eigene Arbeit

Auch „Spannungen zwischen Personalgruppen“, die „Zeitliche Planung und Vorantreibung des Projekts“, „Überforderung, Überbeanspruchung des Personals“ sowie die „Verstaatlichung der Erziehung“ bereiten dem Personal insgesamt eher Sorgen (Mittelwerte > 2.5).

Als weniger besorgniserregend werden hingegen die „Art der Leitung“ des Projekts, eine mögliche einseitige Nutzung durch Kinder mit entweder problematischem oder privilegiertem familiärem

Hintergrund, die vielen Wechsel für die Kinder und erschwerte Organisationsabläufe eingestuft. All diese Aspekte werden jeweils von einer Mehrheit als eher nicht oder gar nicht besorgniserregend beurteilt. Und gar nur einer Minderheit von 15% bereitet die Unruhe und der Lärmpegel im Schulhaus Sorgen.

Im Gegensatz zu den Motivationsmotiven lassen sich die Sorgenaspekte nicht zu einem statistisch überzeugenden Faktor zusammenfassen. Die einzelnen Befürchtungen können jedoch ebenfalls im Hinblick auf Unterschiede zwischen verschiedenen Personengruppen geprüft werden. Die Involvierten unterscheiden sich von den nicht-direkt-involvierten Personen durch geringere Sorgen in Bezug auf die Räumlichkeiten und eine Überforderung/Überbeanspruchung des Personals⁴², im Hinblick auf die zeitliche Planung und Vorantreibung des Projekts⁴³ und vor allem bezüglich der Finanzierung⁴⁴. Das unterrichtende Personal ist weniger besorgt über eine vorwiegende Nutzung des Angebots durch Kinder mit problematischem Hintergrund⁴⁵ sowie über Spannungen zwischen den Personalgruppen, macht sich jedoch mehr Sorgen über die zeitliche Planung und Vorantreibung des Projekts⁴⁶ als die nicht im Unterricht tätigen Personen.

Der Vergleich zwischen den Schulen offenbart, dass eine vorwiegende Nutzung des Angebots durch Kinder mit privilegiertem Hintergrund das Personal an der Schule Wasgenring etwas geringer besorgt⁴⁷, und dass die Antwortenden der Schule Thierstein sich etwas mehr Sorgen machen über viel Unruhe und einen hohen Lärmpegel im Schulhaus⁴⁸.

5.2.3 Einstellungen zu Schulen mit Tagesstrukturen

Wie bereits in der Vorbereitungsphase konnte das Personal auch in der Befragung 2008 zu 21 Aussagen Stellung beziehen, welche die Einstellung zu Tagesschulen spiegeln.

In Abb. 25 sind die Aussagen geordnet nach Grad der Zustimmung 2008 dargestellt. Am meisten Zustimmung findet die Aussage „Die Kooperation zwischen Lehrpersonen und Betreuungspersonen benötigt günstige Rahmenbedingungen (z. B. bezahlte Zeitgefäße)“. Dieser Aussage wurde bereits in der Vorbereitungsphase 2007 am stärksten zugestimmt (vgl. Kap. 3.3). Ebenfalls sehr deutlich beigestimmt – noch deutlicher als im Jahr zuvor – wird der Aussage „Der Aufbau von Schulen mit Tagesstrukturen ist eine notwendige Anpassung an veränderte gesellschaftliche Bedürfnisse“ (2007: Rang 3). Wiederum weit vorne in der Rangliste der Zustimmung finden sich auch die Aussagen „Die Lehrpersonen und Betreuungspersonen sollten zusammenarbeiten“ (2007: Rang 4) und „Durch das Engagement in einer Schule mit Tagesstrukturen ergibt sich die Chance, Kinder ganzheitlicher wahrzunehmen“ (2007: Rang 2).

Statistisch bedeutsam zugenommen hat gegenüber dem Vorjahr die eigene Mitwirkungsbereitschaft der Befragten⁴⁹. Signifikant ist auch die im Vergleich zum Vorjahr stärkere Zustimmung zu den Aussagen „Durch die Einrichtung von Tagesstrukturen werden die Schulen familienfreundlicher“⁵⁰, „Schulen mit Tagesstrukturen leisten einen Beitrag zur Chancengleichheit – insbesondere von Kindern

⁴² Mann-Whitney-Test, jeweils $p \leq .05$

⁴³ Mann-Whitney-Test, $p \leq .01$

⁴⁴ Mann-Whitney-Test, $p \leq .001$

⁴⁵ Mann-Whitney-Test, $p \leq .01$

⁴⁶ Mann-Whitney-Test, jeweils $p \leq .05$

⁴⁷ Kruskal-Wallis-Test, $p < .05$; Varianzanalyse ALM, $p \leq .05$, Scheffé $W < K$

⁴⁸ Kruskal-Wallis-Test, $p < .05$; Varianzanalyse ALM, $p \leq .05$, Scheffé $T > W$

⁴⁹ Mann-Whitney-Test, $p \leq .01$

⁵⁰ Mann-Whitney-Test, $p \leq .05$

aus anderen Kulturen“⁵¹ sowie „Langfristig sollten im Volksschulbereich alle Schulen Tagesstrukturen anbieten“⁵².

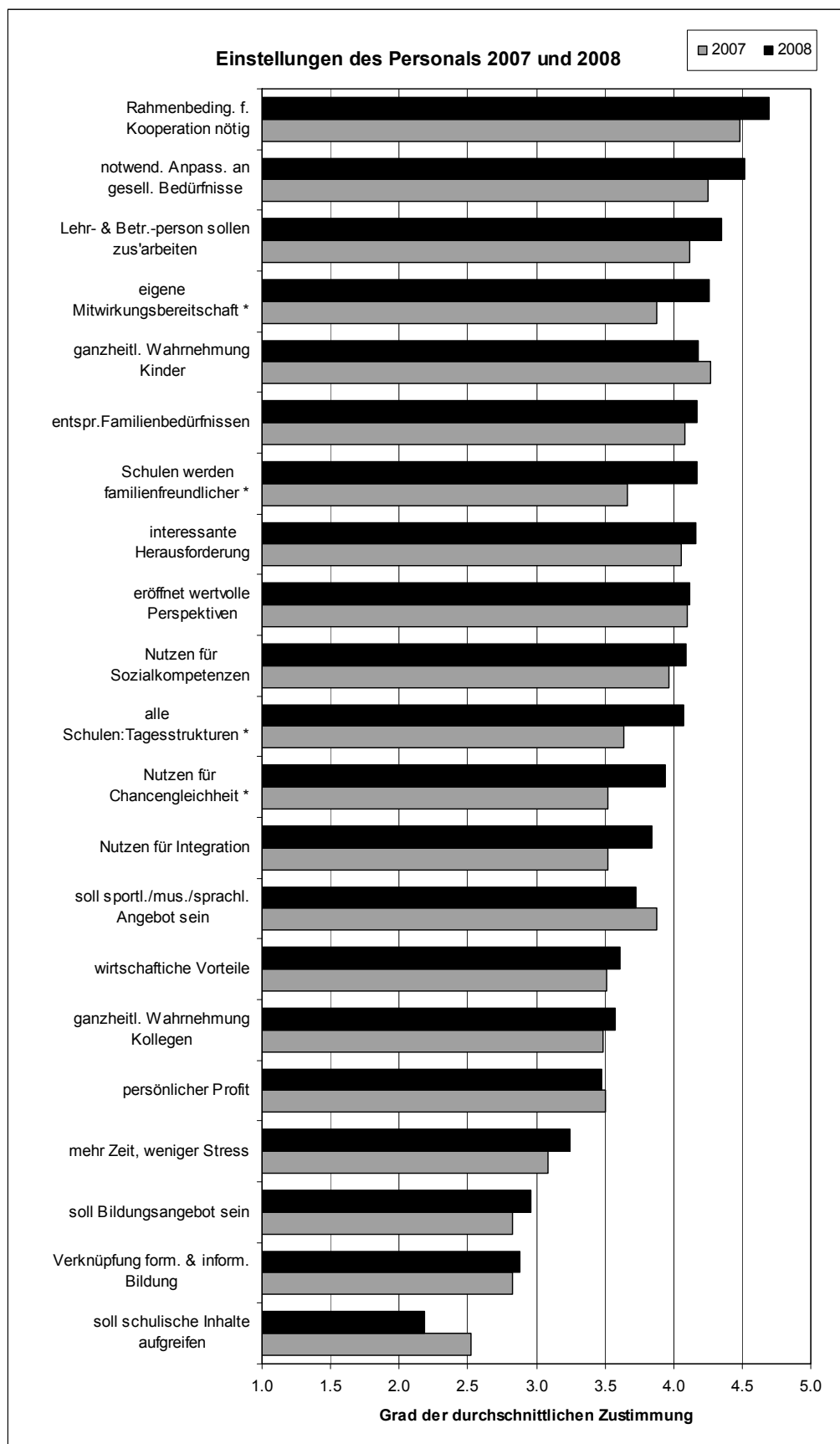
Erneut am wenigsten Zustimmung finden Aussagen zur Verknüpfung von unterrichtlichen Inhalten mit ausserunterrichtlichen Angeboten der Tagesschule, wie „Das Angebot in den Tagesstrukturen sollte ein Bildungsangebot sein“, „Die formelle Bildung (Unterrichtszeit) und die nicht-formelle/informelle Bildung (Betreuungszeit) sollten miteinander verknüpft werden“ sowie „In der Nachmittagsbetreuung sollten auch Inhalte vom Schulunterricht aufgegriffen werden“. Vor allem die letztgenannte Aussage wird am Ende des ersten Jahres der Realisierungsphase noch deutlicher abgelehnt als in der Vorbereitungsphase des Projekts.

Bei den Personen, welche sowohl 2007 als auch 2008 an der Befragung teilgenommen haben, lassen sich im direkten Vergleich der Antworten keine statistisch bedeutsamen Einstellungsveränderungen feststellen⁵³.

⁵¹ Mann-Whitney-Test, $p \leq .01$

⁵² Mann-Whitney-Test, $p \leq .05$

⁵³ Mann-Whitney-Test und T-Test, $p = \text{n.s.}$



Anmerkung: Bei den mit * gekennzeichneten Items liegen signifikante Unterschiede zwischen den beiden Erhebungen vor.

Abb. 25: Einstellungen zu Schulen mit Tagesstrukturen 2008 und 2007 (Skala von 1 bis 5)

Erneut wurde geprüft, ob sich zwischen verschiedenen Personengruppen Einstellungsunterschiede offenbaren. Keine differenten Einstellungen können zwischen Männern und Frauen sowie zwischen dem Personal der verschiedenen Schulen festgestellt werden. Werden die Einstellungen des Personals dagegen im Hinblick auf die Involviertheit und im Hinblick auf die Unterrichtstätigkeit analysiert, finden sich statistisch bedeutsame Unterschiede.

Die ins Projekt involvierten Personen sind in stärkerem Masse als die Nicht-direkt-Involvierten überzeugt, dass das Engagement für die Tagesschule eine ganzheitlichere Wahrnehmung der Kinder⁵⁴ und die Zusammenarbeit zwischen Lehr- und Betreuungspersonen neue, wertvolle Perspektiven und Einsichten⁵⁵ ermöglicht.

Eine ganze Reihe von signifikanten Einstellungsunterschieden tritt zwischen den im Unterricht tätigen Personen und den Nicht-Unterrichtenden zu Tage. Letztere stimmen stärker zu, dass in Tagesschulen mehr Zeit für pädagogisches Lernen auf verschiedenen Ebenen vorhanden ist, so dass Stress reduziert werden kann⁵⁶. Das unterrichtende Personal ist weniger überzeugt, dass das Lehr- und Betreuungspersonal zusammenarbeiten sollte⁵⁷, dass dies wertvolle Perspektiven eröffnet⁵⁸ und dass ein Engagement in der Tagesschule eine ganzheitlichere Wahrnehmung der Kinder⁵⁹ und der Kollegen ermögliche⁶⁰. Die im Unterricht Tätigen nehmen das Engagement für eine Schule mit Tagesstrukturen denn auch in deutlich geringerem Ausmass als interessante Herausforderung wahr als das nicht-unterrichtende Personal⁶¹. Entsprechend tiefer und schätzen sie die eigene Mitwirkungsbereitschaft ein⁶². Und auch die Forderung, dass langfristig alle Schulen Tagesstrukturen anbieten sollen, wird von den Unterrichtenden weniger gestützt als von den nicht im Unterricht tätigen Personen⁶³.

5.2.4 Selbst wirksamkeitsüberzeugungen der im Projekt involvierten Personen

Eine hohe Selbstwirksamkeitsüberzeugung der Projektmitarbeitenden gilt als wichtige Komponente für die erfolgreiche Einführung von Neuerungen im Schulsystem. In der Vorbereitungsphase zeigte sich, dass die 18 befragten Projektinvolvierten 2007 über eine sehr hohe Selbstwirksamkeitseinschätzung verfügten. Von besonderem Interesse ist nun, ob diese positive Grundhaltung erhalten werden konnte.

Am Ende des ersten Umsetzungsjahres 2008 schätzen 37 Personen ein, in welchem Ausmass sie die hinsichtlich des Projekts gestellten Anforderungen erfüllen können, über die erforderlichen Fähigkeiten verfügen, genügend Interesse haben und Motivation für die Meisterung von Schwierigkeiten aufbringen. Das Ergebnis unterscheidet sich nicht bedeutsam von demjenigen 2007⁶⁴ und kann wiederum als sehr positiv eingestuft werden (vgl. Abb. 26).

⁵⁴ Mann-Whitney-Test, $p \leq .05$

⁵⁵ Mann-Whitney-Test, $p \leq .001$

⁵⁶ Mann-Whitney-Test, $p \leq .05$

⁵⁷ Mann-Whitney-Test, $p \leq .01$

⁵⁸ Mann-Whitney-Test, $p \leq .001$

⁵⁹ Mann-Whitney-Test, $p \leq .01$

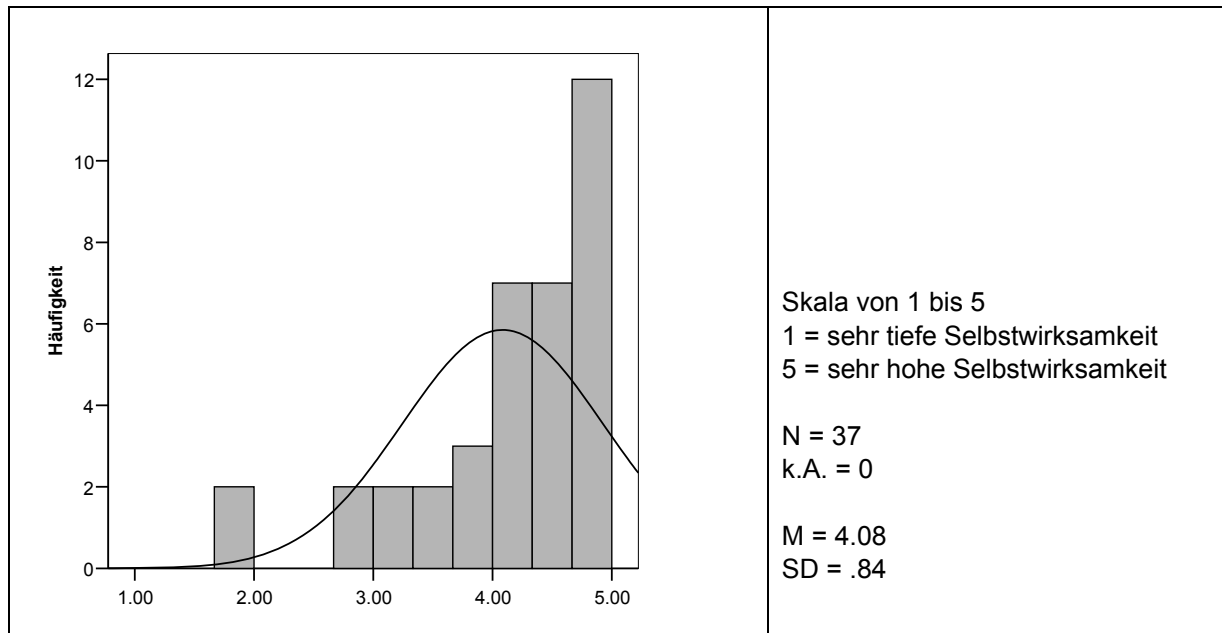
⁶⁰ Mann-Whitney-Test, $p \leq .001$

⁶¹ Mann-Whitney-Test, $p \leq .001$

⁶² Mann-Whitney-Test,

⁶³ Mann-Whitney-Test, $p \leq .05$

⁶⁴ T-Test für unabhängige Stichproben, $p = \text{n.s.}$



Anmerkungen: N = Anzahl gültig e Antworten, k.A. = keine Antwort; M = arithmetischer Mittelwert; SD = Standardabweichung

Abb. 26: Projektbezogene Selbstwirksamkeitsüberzeugung der involvierten Personen

Nur 2 Personen weisen eine tiefe und 6 Personen eine mittlere Selbstwirksamkeit auf. Dagegen verfügen 12 Projektinvolvierte über eine eher hohe und 17 Personen über eine hohe bis sehr hohe Selbstwirksamkeitsüberzeugung.

5.3 Aus- und Weiterbildung des Personals sowie Integration in die Schule

Ein weiteres Augenmerk der Evaluation wurde auf die Aus- und Weiterbildung des Betreuungspersonals gelegt, ist doch bekannt, dass der Erfolg von ausserunterrichtlichen Betreuungs- und Bildungsangeboten nicht unwesentlich davon abhängt, dass das involvierte Personal angemessen qualifiziert ist (vgl. Miller 2007). Die Themen Aus- und Weiterbildung des Personals sowie Integration in die Schule wurden in den Interviews mit den Betriebsleitungen angesprochen. Zudem wurden im Rahmen der schriftlichen Online-Befragung allen 24 Antwortenden, die in den ausserunterrichtlichen Angeboten der Tagesschule tätig sind, Fragen zur Aus- und Weiterbildung vorgelegt.

5.3.1 Ausbil dung

Von insgesamt 23 Personen liegen Angaben zur beruflichen Qualifikation vor. Unter ihnen sind 5 Personen, die zwei Ausbildungsabschlüsse und 2 Personen, die drei berufliche Qualifikationen angaben. 1 Person verfügt noch nicht über eine abgeschlossene Ausbildung und arbeitet als Praktikant/-in in den ausserunterrichtlichen Angeboten der Tagesschule mit.

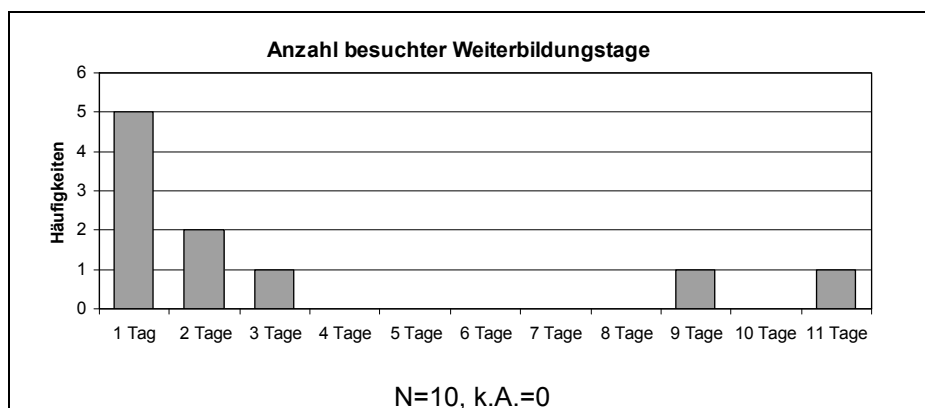
Ein Diplom für Sozialpädagogik weisen 3 Antwortende vor (13%). Ein grosser Teil des Betreuungspersonals (70%) verfügt über ein Lehrdiplom: 3 Personen für die Kindergarten-/Vorschulstufe, 11 Personen für die Primarstufe, 1 Person für die Sekundarstufe und 1 Person für den Bereich Gestalten. 1 Person hat zudem eine Schulleiteraus- bildung absolviert. 2 Personen können einen akademischen Abschluss im Bereich Pädagogik und 1 Person einen Bachelor im Bereich Psychologie vorweisen (zusammen 13%). Von den 5 Personen (22%), welche keinen (sozial-)pädagogischen Berufsabschluss vorweisen können, verfügen 3 Personen über einen Ausbildungsabschluss im Gesundheitswesen und 2 über einen gewerblichen Lehrabschluss und praktischer Berufserfahrung im sozialen Bereich bzw. einem sportpädagogischem Diplom.

In den Interviews wurde von allen Betriebsleitungen die Qualifizierung des Personals für die Gruppenleitungsposition angesprochen. Diese Stellen sollen laut behördlichen Vorgaben von Fachpersonen Betreuung bzw. Leuten mit äquivalenter Ausbildung besetzt werden. Allerdings ist dies nicht an allen vier Pilotschulen der Fall. Eine Betriebsleitungsperson berichtet, sie habe einfach das grosse Glück, zwei Sozialpädagoginnen mit Diplom zu haben, die für Lohnklasse 10 arbeiten kämen. Das sei ein riesiger Gewinn. Aber dies sei ein Glücksfall! (B4/32). An einer anderen Pilotschule konnte die Stelle mit einer Lehrperson besetzt werden, die mit viel Wissen gekommen sei und die entsprechend Verantwortung übernehmen könne (B2/20-30). Die Besetzung der Gruppenleitungsstellen mit Personal tieferer Qualifikationsstufen als Sozialpädagogik-Ausbildung wird von den Betriebsleitungen mit Besorgnis betrachtet. Es sei zwar ein heikles Thema, aber zukünftig, wenn die Kinderzahl zunehme und die Betriebsleitungen nicht mehr in gleichem Ausmass in der Betreuung eingebunden seien, würden höhere Anforderungen mit den Gruppenleitungsstellen verbunden sein (B3/26). Wenn in Zukunft mehr schwierige Kinder die ausserunterrichtlichen Angebote besuchen, gebe dies dann die grossen Herausforderungen, könne man an Grenzen kommen. Das habe vielleicht auch mit der Ausbildung zu tun. Die Betriebsleitungsperson sieht das bei den Mitarbeitenden Betreuung, die keine Ausbildung hätten und das einfach so nach ihrem Gefühl machen, oft auch wie eine Hausfrau daheim bei der Kindererziehung. Das gehe ja auch gut, aber in den ausserunterrichtlichen Angeboten der Tagesschule müsse ja eigentlich professionell gehandelt werden. Das sei nicht ganz dasselbe wie zu Hause. Wenn es z.B. Streitigkeiten oder Auseinandersetzungen mit den Kindern gibt, kämen diese Mitarbeitenden dann auch an ihre Grenzen und würden sich zurückziehen (B2/64). Eine andere Betriebsleitung meint denn auch, dass man angesichts struktureller Veränderungen wie der Abschaffung der Kleinklassen mit einer Zunahme von potenziell schwierigen Kindern rechnen müsse. Die Zukunftsperspektive heisse daher für sie, dass man als Gruppenleitung unbedingt ausgebildete Sozialpädagogen haben müsste (B1/22).

5.3.2 Weiter bildung

23 Personen beantworteten auch die Online-Fragen zur Weiterbildung. 10 von ihnen haben in den letzten zwölf Monaten vor der Online-Befragung an schulinternen oder externen Weiterbildungsveranstaltungen teilgenommen, die im Zusammenhang mit ihrer ausserunterrichtlichen Tätigkeit im Tagesschulbetrieb stehen. Der grössere Teil jedoch (13 Personen) hat keine Weiterbildung besucht.

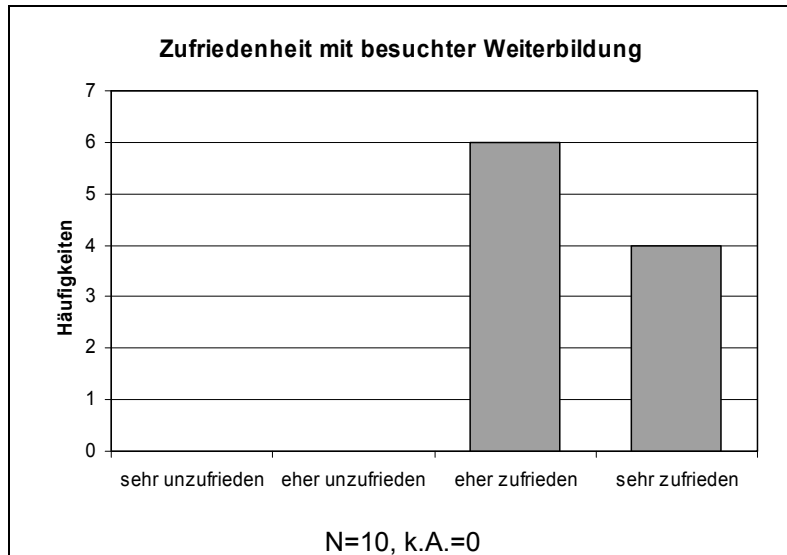
Der Umfang der besuchten Weiterbildung beträgt bei der Hälfte der Weiterbildungsbesucher einen Tag. Die anderen fünf Personen nahmen an zwei, drei, neun oder elf Tagen an einer Weiterbildung teil (vgl. Abb. 27).



Anmerkung: N = Anzahl gültige Antworten, k.A. = keine Antwort

Abb. 27: Quantität der besuchten Weiterbildung

Die Weiterbildung war mit einer Ausnahme immer bezahlt. Ein grosser Teil der Weiterbildung (im Durchschnitt 50% der besuchten Weiterbildungstage) wurde in Form von schul-internen Veranstaltungen abgehalten und die Hälfte der Weiterbildungsbesucher hat keine schul-externen Kurse oder Veranstaltungen besucht. Wer eine Weiterbildung besucht hat, war mit dem Gebotenen zufrieden bis sehr zufrieden (vgl. Abb. 28).



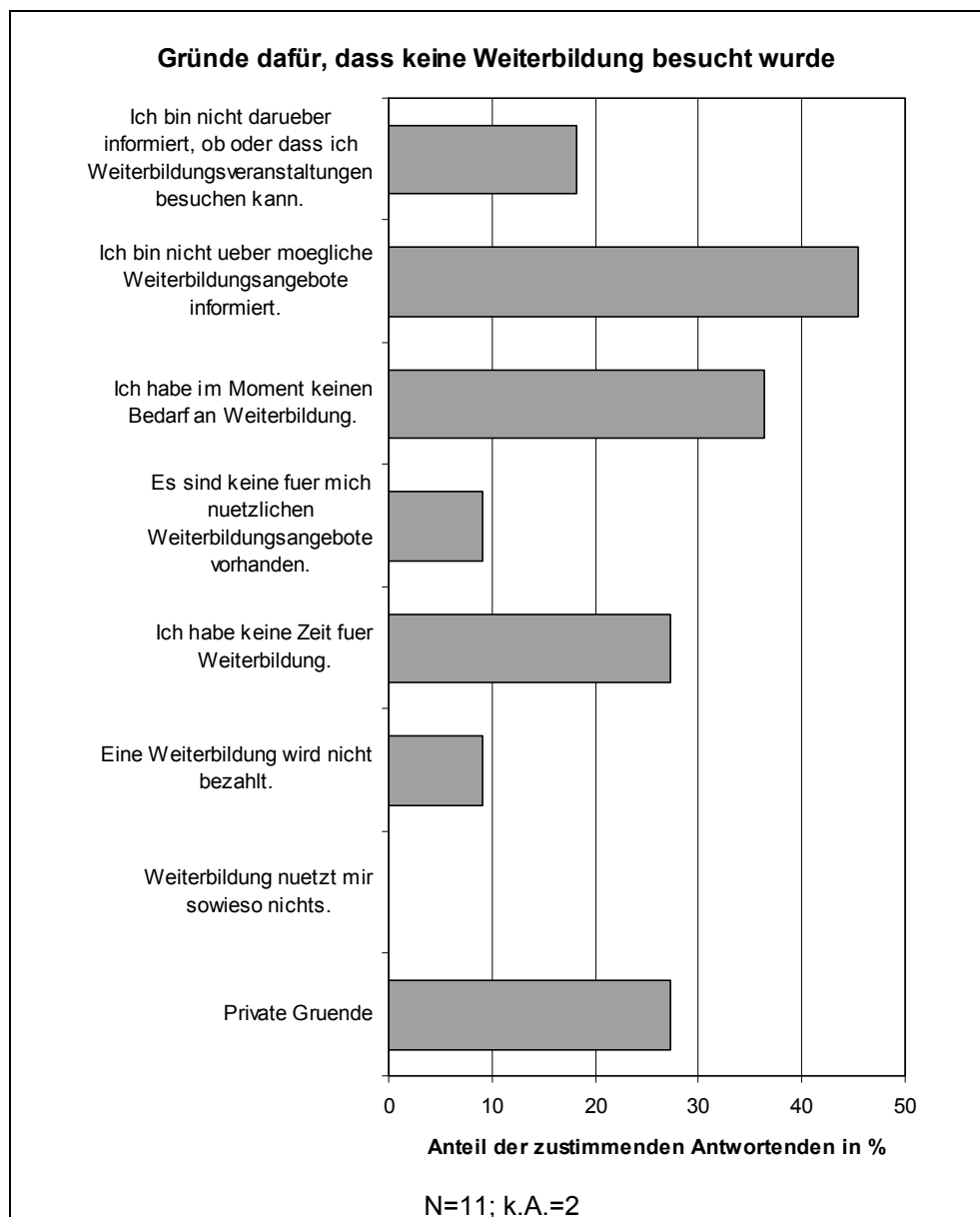
Anmerkung: N = Anzahl gültige Antworten, k.A. = keine Antwort

Abb. 28: Zufriedenheit mit besuchter Weiterbildung

Zwei der vier Betriebsleitungen berichteten im Interview vom 3-Tage-Block-Kurs. Dazu seien sie eingeladen worden. Das sei toll gewesen (B1/74). Die Weiterbildung mit allen Tagesschul-Teams der Stadt, die von externer Seite begleitet war, sei sehr interessante gewesen. Es sei auch ein Wunsch von den Betriebsleiterinnen gewesen, dass man sich einmal treffen und einen Rück- und Ausblick machen könne. Das habe sehr viel gebracht. Die verschiedenen Fachgruppen, die ja in den Schulhäusern arbeiten, hätten untereinander am Nachmittag eine Arbeitsgruppe gebildet – jeweils die Fachpersonen und die Mitarbeiterinnen zusammen - und zudem noch Leute, die sonst mitarbeiten. Das sei eine tolle Weiterbildung gewesen und habe viel bewirkt. Es habe ein Bewusstsein entstehen lassen (B4/34-36). Diese Weiterbildungsveranstaltung scheint auch zu konkreten Ergebnissen geführt zu haben. So berichtet eine Betriebsleitung, dass man an dieser Weiterbildung auch die anderen Standorte gesehen und in einen Austausch gekommen sei. Seine Gruppenleiterin habe bei den anderen Dinge entdeckt, und daraus etwas Eigenes für die eigene Tagesschule entwickelt. Und das sei sehr toll, das habe sich sehr bewährt (B3/8).

Bei den 13 Personen, die nach eigenen Angaben keine Weiterbildung besucht hatten, wurde nachgefragt, warum dies so sei. Dazu wurde Ihnen eine Liste möglicher Gründe vorgelegt (vgl. Abb. 29). Von 11 Personen liegen Antworten vor.

Als wichtigster Grund entpuppte sich mangelnde Information über mögliche Angebote sowie über die generelle Möglichkeit eines Weiterbildungsbesuches. Diese zwei Aspekte wurden von 6 der 11 Antwortenden angekreuzt. Ein beachtlicher Anteil ist auch der Ansicht, momentan keinen Weiterbildungsbedarf zu haben. Während immerhin noch 3 Personen aus Zeit- oder privaten Gründen keine Weiterbildung besucht haben, scheinen finanzielle Aspekte oder mangelndes Angebot keine erst-rangigen Gründe für eine Nicht-Weiterbildung darzustellen. Auch eine grundsätzlich ablehnende Haltung gegenüber Weiterbildung ist nicht festzustellen.



Anmerkung: N = Anzahl gültige Antworten, k.A. = keine Antwort

Abb. 29: Gründe für Nicht-Teilnahme an Weiterbildung

Die Betriebsleitungen sind gegenüber Weiterbildung ihres Personals positiv eingestellt, wobei der Wunsch nicht an allen Schulen in gleichem Mass ausgeprägt scheint. Während die einen drängen, um ihre Mitarbeitenden an bezahlte Weiterbildungen senden zu können (B2/34) oder einen ganz dringenden Bedarf sehen (B3/24), wird andernorts darauf verwiesen, dass Weiterbildung eine gute Sache sei, die kontinuierlich betrieben werden sollte, aber dass man in diesem ersten Jahr schlichtwegs nicht dazu gekommen sei (B1/24-26).

Im Gegensatz zu den Befunden aus der Online-Befragung wurde von den Betriebsleitungen in den Interviews von finanziellen Hindernissen berichtet, dass Weiterbildung für Mitarbeitende oder die Weiterführung des Austausches, wie es am 3-Tage-Block stattgefunden habe, nicht bezahlt würden (B2/33-40; B4/37-38), dass man nicht genau wisse, wie das dann mit der Bezahlung laufe (B1/26) oder dass es nicht klar sei, wie es mit Weiterbildungsmöglichkeiten für das Personal stehe (B3/23-24). Offenbar besteht in Fragen der Personalweiterbildung noch Klärungsbedarf und zwar bei den Betriebsleitungen wie auch beim weiteren Betreuungspersonal.

5.3.3 Integration in die Schule

Ein Fokus der Interviews mit den Betriebsleitungen war auf die Frage gerichtet, ob und wie das ausserunterrichtlich tätige Personal der Tagesschule ins Geschehen der Schule als Ganzes involviert ist bzw. dieses mitgestaltet.

Es zeigte sich, dass sich das Ausmass des sich Integriert-Fühlens zwischen den Betriebsleitungen der verschiedenen Standorte beträchtlich unterscheidet. An einer Schule nimmt die Betriebsleitung von Seiten der Standortprojektleitung und der Schulhausleitung die Erwartung wahr, dass es ein Miteinander sei. Das Ziel sei es, den Bogen von der Betreuung zur Schule und wieder zurück zu spannen. Also dass man eine Einheit werde und nicht - wir sind hier die Betreuung und dort ist die Schule – sondern ein Miteinander (B4/40). Diese Betriebsleitung fühlt sich zugehörig und einbezogen (B4/88). An einer anderen Schule ist die Vernetzung etwas, das noch überhaupt nicht stattgefunden habe oder erst zu einem kleinen Teil. Es habe sie punktuell gegeben. Zum Teil habe es schon toll funktioniert. Aber es sei noch wirklich weit weg von dem, was sich diese Betriebsleitungsperson vorstellt, wünscht oder als Optimum betrachtet (B3/52).

Ein Aspekt, der von verschiedenen Betriebsleitungen angesprochen wurde, ist die Pflege des Kontakts – insbesondere auch informeller Kontakte. Mehrmals wurde die Präsenz in der Pause erwähnt. Das sei sehr wichtig. Eine Betriebsleitung versucht, dass sie möglichst mindestens fünf Minuten in der Pause da sei, damit man sie sehe und wahrnehme, dass es die ausserunterrichtlichen Angebote an der Tagesschule gibt (B3/64). Auch eine andere Betriebsleitungsperson berichtet, dass sie oft extra in die Pausen gehen würden, damit man einfach präsent sei (B2/70).

Von einigen Betriebsleitungen wurde erwähnt, dass sie an Schulhaussitzungen die Gelegenheit besitzen und nutzen, über die ausserunterrichtlichen Angebote an der Tagesschule zu informieren. Die Teilnahme bzw. die Traktandenlisten und Protokolle solcher Sitzungen scheinen für die Betriebsleitungen ein wichtiges Instrument darzustellen, um sich einerseits über das aktuelle Geschehen an der Schule zu informieren und andererseits, um selbst zu informieren und Anliegen einzubringen.

Solche Anliegen waren beispielsweise – wie von zwei Betriebsleitungen geschildert wurde – Anlässe, bei der alle Kinder, die ausserunterrichtliche Angebote der Tagesschule besuchen, gemeinsam etwas unternehmen. An der einen Pilotschule fand das Anliegen Rückhalt bei Rektorat und Schulleitung, jedoch sehr unterschiedlichen Anklang bei betroffenen Lehrpersonen. Die Reaktionen gingen von Widerstand bis Unterstützung: Eine Lehrperson meinte, sie könne das überhaupt nicht nachvollziehen, da sie die wichtige Arbeit machen würde. Ein bisschen Kinder hüten, das könne man gefälligst in der Freizeit machen und nicht während der wichtigen Schulzeit. Eine andere Lehrkraft fand die Idee supertoll, das solle gemacht werden (B3/80). An der anderen Schule stellte die Betriebsleitung an der Schulhaussitzung erstaunt fest, dass die Lehrpersonen erstaunt über das Ansinnen waren. Die Lehrkräfte hätten es dann „goutiert“, es sei Goodwill entgegen gekommen, aber sei für die Lehrpersonen fremd (B1/18).

Es scheint auch noch nicht selbstverständlich zu sein, die ausserunterrichtlichen Teile der Tagesschule in Schulprojekte einzubeziehen. In zwei Interviews kam zur Sprache, dass an der Schule Projektwochen liefen – ohne Einbezug des ausserunterrichtlichen Teils und des Betreuungspersonals. Während von der einen Betriebsleitung nicht erwähnt wurde, dass von ihrer Seite ein Mitwirken in Erwägung gezogen wurde, schilderte die andere Betriebsleitung Interesse an einer Teilnahme: Vor drei Wochen hätten sie an der Schule eine Projektwoche gehabt, an der sie eigentlich gern teilgenommen hätten. Es habe sich dann aber herausgestellt, dass die ausserunterrichtlichen Angebote noch „zu jung“ sind. Der Austausch habe noch nicht richtig stattgefunden, deshalb habe man zu spät realisiert, dass da ist ja eine Projektwoche stattfinde, an der man sich beteiligen könnte. An einer Sitzung wurde dann beschlossen, dass man das im nächsten Jahr neu prüfen müsse, ob die ausserunterrichtlichen Teile eingebunden werden können oder nicht. Das Problem sei eben oft, dass der ausserunterrichtliche Betrieb erst am Mittag beginne und der unterrichtliche Betrieb höre am Mittag auf. In einer Projektwoche – so die Meinung der Betriebsleitungsperson – könne man jedoch schon

zeitlich flexibel sein und sie wären absolut bereit, etwas am Morgen zu tun. Das sei nicht das Problem. Es liege eher daran, dass es sich wie nicht ergeben habe. Man müsse erst mehr Fuss fassen und mehr bewusst werden. Manchmal gingen die ausserunterrichtlichen Teile der Tagesschule ein bisschen im Bewusstsein verloren, ohne dass da ein böswilliger Gedanke dahinter stehe. Man merke es dann, wenn man gar nicht informiert wurde – wie bei der Projektwoche. Aber das sei nicht böswillig (B1/68-70).

Erste Ansätze zur Einbindung der ausserunterrichtlichen Teile der Tagesschule in die Aktivitäten der Schule sind jedoch feststellbar. Impulse dazu kommen von beiden Seiten. So wurde aus einer Pilotschule berichtet, dass die Elterninformation in einer gemeinsamen Veranstaltung stattgefunden habe, zusammen mit den Lehrpersonen. Von 10:00-11:00 standen die Eltern für unterrichtliche Information zur Verfügung und von 11:00-12:00 für die ausserunterrichtlichen Angebote. Wir fanden, es sei gerade gut, das so zu kombinieren, weil dann auch die Übersetzerinnen da sind und alles übersetzen können. Das sei gut (B2/62). Eine andere Betriebsleitung berichtet von einer Beteiligung an einem Vortrag im Rahmen des Gewaltpräventionskonzeptes: Sie seien von den Lehrerinnen angefragt worden und hätten das dann zusammen besprochen. Die Gruppenleiterin habe das dann übernommen und einen Beitrag geleistet (B3/28).

Zusammenfassend stellt man fest, dass die Interviews die strukturelle Konzeption des Nebeneinanders von unterrichtlichen und ausserunterrichtlichen Teilen der Tagesschule spiegeln. Eine Einbindung des Betreuungspersonals am traditionellen Schulgeschehen oder umgekehrt kann nur vereinzelt in Randbereichen konstatiert werden.

5.4 Professionsverständnis der beteiligten Personengruppen

Als weiteres Kriterium für das gute Funktionieren von Tagesschulen kann die Kooperation zwischen sozialpädagogischem Personal und Lehrkräften herangezogen werden. Eine solche Kooperation ist jedoch durch eine Reihe von Gegebenheiten erschwert (vgl. Deinet 2006). Als Grundproblem erwies sich in anderen Untersuchungen, dass die beiden Personalgruppen über eine unterschiedliche professionelle Basis verfügen, auf unterschiedlichen fachlichen Grundlagen arbeiten und ein unterschiedliches Rollenverständnis haben (vgl. Beher & Rauschenbach 2006). Deshalb wurde beim Personal nach dem Rollenbild, nach Zielen für den Unterricht und nach Zielen für die ausserunterrichtlichen Teile der Tagesschule gefragt.

5.4.1 Beruf srollenbilder von Lehr- und Betreuungspersonal

Alle im Unterricht oder in ausserunterrichtlichen Angeboten tätigen Personen wurden gebeten, aus sieben vorgegebenen Bildern das auszusuchen, das am ehesten ihrer Rolle als Lehrperson bzw. als Betreuungsperson entspricht. Unter den 63 Antwortenden beurteilten 31 Personen ihre Rolle als Lehrkraft, 13 Personen ihre Rolle in den ausserunterrichtlichen Angeboten und 9 Personen beide Rollen (vgl. Abb. 30).

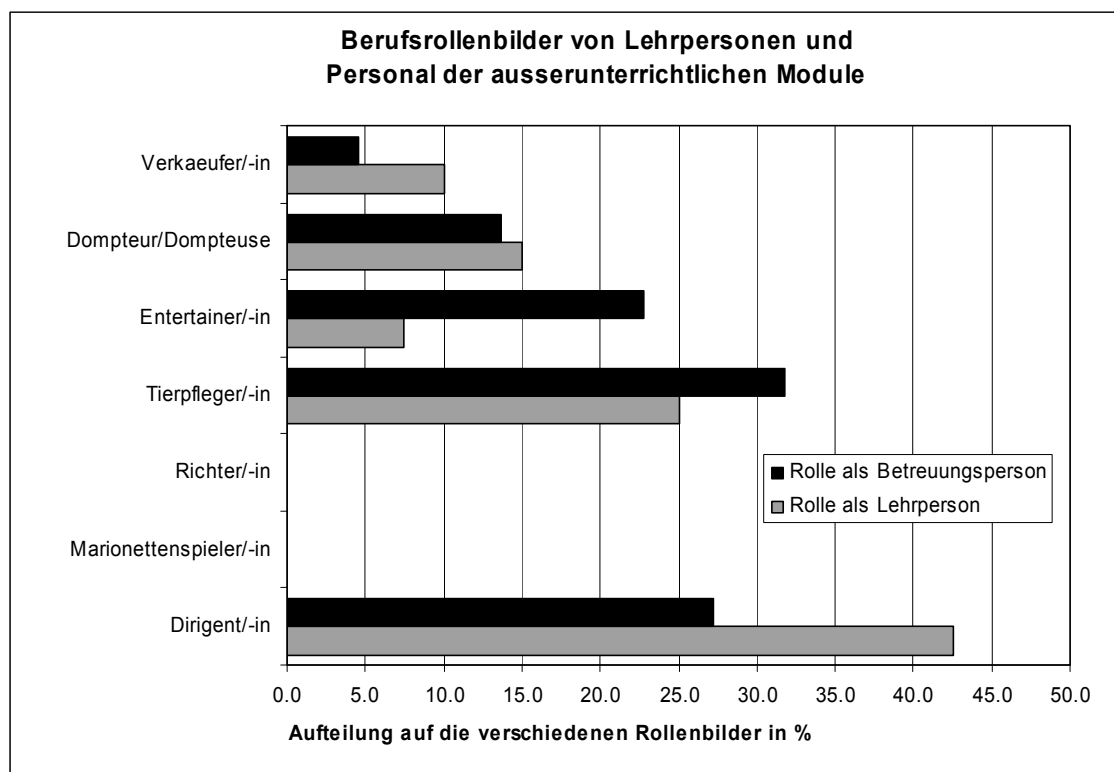


Abb. 30: Berufsrollenbilder von Lehr- und Betreuungspersonen

In beiden Arbeitsfeldern findet sich niemand, der/die sich mit dem Bild „Richter/-in“ oder mit dem Bild „Marionettenspieler/-in“ identifiziert und in beiden Arbeitsfeldern finden die Bilder „Dirigent/-in“ und „Tierpfleger/-in“ am meisten Anklang. Wie die Abb. 30 verdeutlicht, werden die Rollen im Unterricht und in den ausserunterrichtlichen Angeboten der Tagesschule jedoch durchaus unterschiedlich wahrgenommen⁶⁵. Mit der Rolle des Dirigenten/der Dirigentin können sich 43% der Lehrenden gegenüber 27% der Betreuungspersonen identifizieren. Dieses Rollenbild, das stärker als die anderen Bilder die Verantwortlichkeit für die Leistungsperformanz sowohl des Einzelnen als auch der Gruppe symbolisiert (vgl. Ben-Peretz et al. 2003), ist bei den Lehrkräften das meistgewählte. Die Rolle des Tierpflegers/der Tierpflegerin, die stark das Element der Fürsorglichkeit repräsentiert, ist hingegen beim Betreuungspersonal das beliebteste und wird von dieser Gruppe vergleichsweise öfters gewählt als vom Lehrpersonal (32% versus 25%). Der grösste Unterschied betrifft das Bild des Entertainers/der Entertainerin, bei dem der Unterhaltungswert im Vordergrund steht. In dieser Rolle sieht sich nur ein kleiner Anteil der Unterrichtenden (8%), jedoch etwa jede vierte bis fünfte Person, die in den ausserunterrichtlichen Angeboten der Tagesschule tätig ist (23%). Die Rolle „Verkäufer/-in“ – sie symbolisiert am stärksten den Vermittlungsakt – wird nur von einer Betreuungsperson (4%) und von vier Lehrpersonen (11%) gewählt. Etwas häufiger wurde von beiden Personalgruppen (Betreuungspersonal: 15% versus Lehrpersonal 14%) die Rolle des Dompteurs/der Dompteurin gewählt. Dieses Bild symbolisiert einen eher behavioristischen Stil, bei dem mit Belohnungen und Strafen das Verhalten gesteuert wird.

Von den neun Personen, welche die Berufsrolle in beiden Arbeitsfeldern beurteilten, identifizieren sich ein Drittel in beiden Feldern mit derselben Rolle. Zwei Drittel wählten für die beiden Arbeitsfelder unterschiedliche Rollenbilder.

⁶⁵ Chi-Quadrat-Test nach Pearson, $p \leq .001$

5.4.2 Ziele für den Unterricht und für die ausserunterrichtlichen Teile

Allen Befragungsteilnehmenden wurden 23 mögliche Zielsetzungen vorgelegt (vgl. Holtappels et al. 2007). Sie wurden gebeten zu beurteilen, in welchem Ausmass diese Aufgaben und Ziele einerseits des Unterrichts und andererseits der ausserunterrichtlichen Arbeit an der Tagesschule darstellen. In Bezug auf den Unterricht fanden die folgenden fünf Ziele am meisten Zustimmung (vgl. Tab. 21):

Tab. 21: Ziele für Unterricht, rangiert nach durchschnittlicher Zustimmung

Rang	Aspekt	M	SD
1	Vermittlung von Basis-, Schlüsselkompetenzen	3.71	0.55
2	Förderung von Gemeinschaftserfahrung, sozialem Lernen	3.68	0.54
3	Förderung von selbstgesteuertem Lernen und Selbständigkeit der Schüler/-innen	3.66	0.51
4	Unterstützung bei der Ausbildung von Lernstrategien	3.52	0.57
5	Förderung der Lernmotivation	3.48	0.59

Anmerkungen: Skala von 1 = „überhaupt nicht“ bis 4 = „voll und ganz“; M = arithmetischer Mittelwert; SD = Standardabweichung

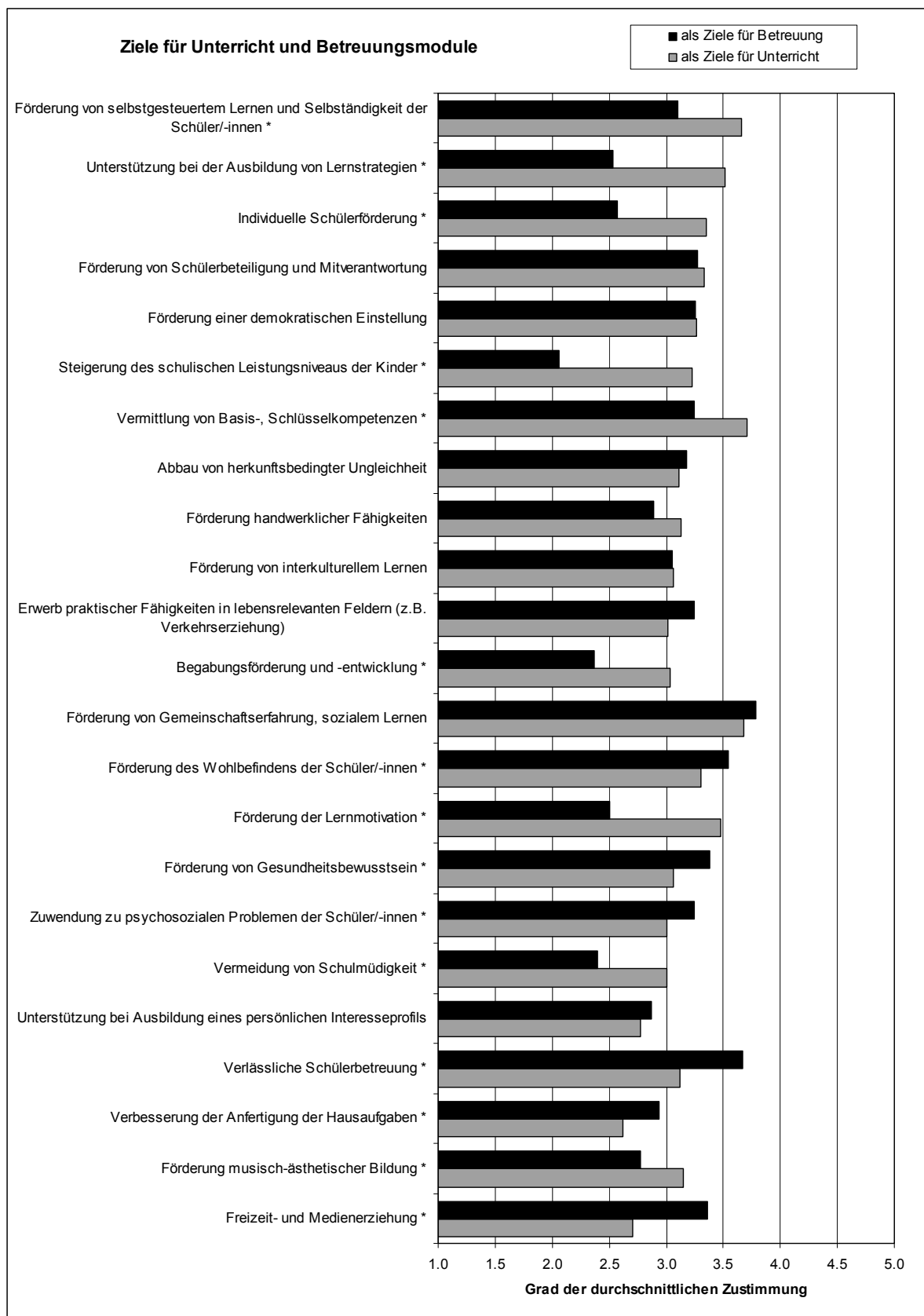
In Bezug auf die ausserunterrichtlichen Angebote der Tagesschule fanden die folgenden fünf Ziele am meisten Zustimmung (vgl. Tab. 22):

Tab. 22: Ziele für ausserunterrichtliche Angebote, rangiert nach durchschnittlicher Zustimmung

Rang	Aspekt	M	SD
1	Förderung von Gemeinschaftserfahrung, sozialem Lernen	3.79	0.41
2	Verlässliche Schülerbetreuung	3.67	0.54
3	Förderung des Wohlbefindens der Schüler/-innen	3.54	0.59
4	Förderung von Gesundheitsbewusstsein	3.38	0.61
5	Freizeit- und Medienerziehung	3.36	0.73

Anmerkungen: Skala von 1 = „überhaupt nicht“ bis 4 = „voll und ganz“; M = arithmetischer Mittelwert; SD = Standardabweichung

Bereits aus der Auflistung der Spitzenreiter lässt sich erkennen, dass der Unterricht und die ausserunterrichtlichen Angebote der Tagesschule in der Beurteilung der Befragungsteilnehmenden ein unterschiedliches Zielprofil aufweisen. Die Unterschiede werden überblicksmässig in der Abb. 31 veranschaulicht.



Anmerkung: Bei den mit * gekennzeichneten Items liegen signifikante Unterschiede vor.

Abb. 31: Beurteilung der Ziele für den Unterricht sowie der Ziele für die ausserunterrichtlichen Angebote der Tagesschule

Statistisch bedeutsam sind die Unterschiede bei 15 der aufgelisteten Ziele. Wichtiger für den Unterricht als für die ausserunterrichtlichen Angebote sind die „Förderung von selbstgesteuertem Lernen und Selbständigkeit der Schüler/-innen“, die „Unterstützung bei der Ausbildung von Lernstrategien“, die „individuelle Schülerförderung“, die „Steigerung des schulischen Leistungsniveaus der Kinder“, die „Vermittlung von Basis-, Schlüsselkompetenzen“, die „Begabungsförderung und -entwicklung“, die „Förderung der Lernmotivation“, die „Vermeidung von Schulumüdigkeit“⁶⁶ sowie die „Förderung musisch-ästhetischer Bildung“⁶⁷.

Für die ausserunterrichtlichen Angebote werden im Vergleich mit dem Unterricht folgende Ziele stärker gewichtet: Die „Förderung des Wohlbefindens der Schüler/-innen“⁶⁸, die „Förderung des Gesundheitsbewusstseins“, die „Zuwendung zu psychosozialen Problemen der Schüler/-innen“⁶⁹, die „Verbesserung der Hausaufgaben“, die „Freizeit- und Medienerziehung“ sowie besonders die „verlässliche Schülerbetreuung“⁷⁰.

Werden die Ziele zu vier Hauptdimensionen zusammengefasst⁷¹, ergibt sich folgendes Profil: Die „Schaffung erweiterter Lernkultur“ ist vorwiegend eine Zieldimension schulischen Unterrichts. Gleiches gilt für die Zieldimension „Kompetenzorientierung und Begabungsförderung“. Im Gegensatz dazu wird „Betreuung und Schulöffnung“ stärker als Zieldimension der ausserunterrichtlichen Angebote wahrgenommen.⁷² Die vierte Zieldimension „Gemeinschaft, soziales Lernen und Persönlichkeitsbildung“ wird gleichermassen als Arbeitsfeld für den schulischen Unterricht wie auch die ausserunterrichtlichen Angebote eingeschätzt.

Lehrpersonen und Betreuungspersonen unterscheiden sich in der Online-Befragung in ihrer Zielbeurteilung nur in wenigen Einzelaspekten und in geringem Ausmass: Die Unterrichtenden schätzen die Relevanz der Ziele „Förderung von selbstgesteuertem Lernen und Selbständigkeit“ sowie „Individuelle Schülerförderung“ für den schulischen Unterricht etwas höher ein als die Nicht-Unterrichtenden. Vom Betreuungspersonal wird die Relevanz des Zieles „Begabungsförderung und -entwicklung“ für den schulischen Unterricht etwas geringer eingeschätzt als von Personen, die nicht in der Betreuung tätig sind.⁷³ Im Hinblick auf die Betreuungsmodule stufen die Nicht-Unterrichtenden die Bedeutsamkeit der Ziele „Förderung von selbstgesteuertem Lernen und Selbständigkeit“, „Vermittlung von Basis-, Schlüsselkompetenzen“ und „Förderung der Lernmotivation“ etwas höher ein als die Lehrpersonen. Auch die Relevanz des Ziels „Förderung von Gemeinschaftserfahrung, sozialem Lernen“ wird vom Betreuungspersonal etwas höher eingestuft.

In Bezug auf die grosse Mehrzahl der Ziele lassen sich jedoch keine statistisch bedeutsamen Unterschiede zwischen dem unterrichtenden und dem ausserunterrichtlich tätigen Personal der Tagesschulen ausmachen.

⁶⁶ Wilcoxon-Test, jeweils $p \leq .001$

⁶⁷ Wilcoxon-Test, $p \leq .01$

⁶⁸ Wilcoxon-Test, $p \leq .05$

⁶⁹ Wilcoxon-Test, jeweils $p \leq .01$

⁷⁰ Wilcoxon-Test, jeweils $p \leq .001$

⁷¹ Die Faktoreneinteilung und Benennung dieser Dimensionen entspricht dem Originalinstrument der StEG-Studie (vgl. Holtappels et al. 2007). Die ersten fünf Ziele der Abb. 31 entsprechen der Dimension „Schaffung erweiterter Lernkultur“; die nächsten 7 Ziele entsprechen der Dimension „Kompetenzorientierung und Begabungsförderung“, die folgenden 6 Ziele gehören zur Dimension „Gemeinschaft, soziales Lernen und Persönlichkeitsbildung“ und die letzten 4 Ziele sind zur Dimension „Betreuung und Schulöffnung“ zusammengefasst. Zur Überprüfung wurden konfirmatorische Faktoren- und Reliabilitätsanalysen sowohl für die Ziele bezüglich schulischem Unterricht wie auch bezüglich ausserunterrichtlichen Modulen gerechnet. Die erhaltenen Werte liegen im akzeptablen bis sehr guten Bereich und erlauben eine Zusammenfassung der Ziele auf die vier Dimensionen.

⁷² T-Tests für abhängige Stichproben, jeweils $p \leq .001$

⁷³ Mann-Whitney-Test, jeweils $p \leq .05$

5.4.3 Betreuung der Hausaufgaben

Wie oben bereits dargestellt, wird die Betreuung der Hausaufgabenanfertigung vorwiegend als Ziel der ausserunterrichtlichen Angebote gesehen. Doch welche genaueren Erwartungen stecken dahinter? Um dieser Frage nachzugehen wurde zwischen verschiedenen Aspekten unterschieden, die mit dieser Aufgabe verknüpft werden können: Der Kontrolle der Erledigung der Hausaufgaben, inhaltlicher Hilfe beim Anfertigen der Hausaufgaben, Kontrolle der Korrektheit der Lösungen, Schaffung günstiger Rahmenbedingungen sowie Absprachen mit Lehrpersonen. Abb. 32 verdeutlicht die Ansprüche, welche von verschiedenen Personengruppen an das Personal der ausserunterrichtlichen Angebote (bzw. an das Personal, welches für die Hausaufgabenbetreuung in diesen Modulen zuständig ist) gestellt werden.

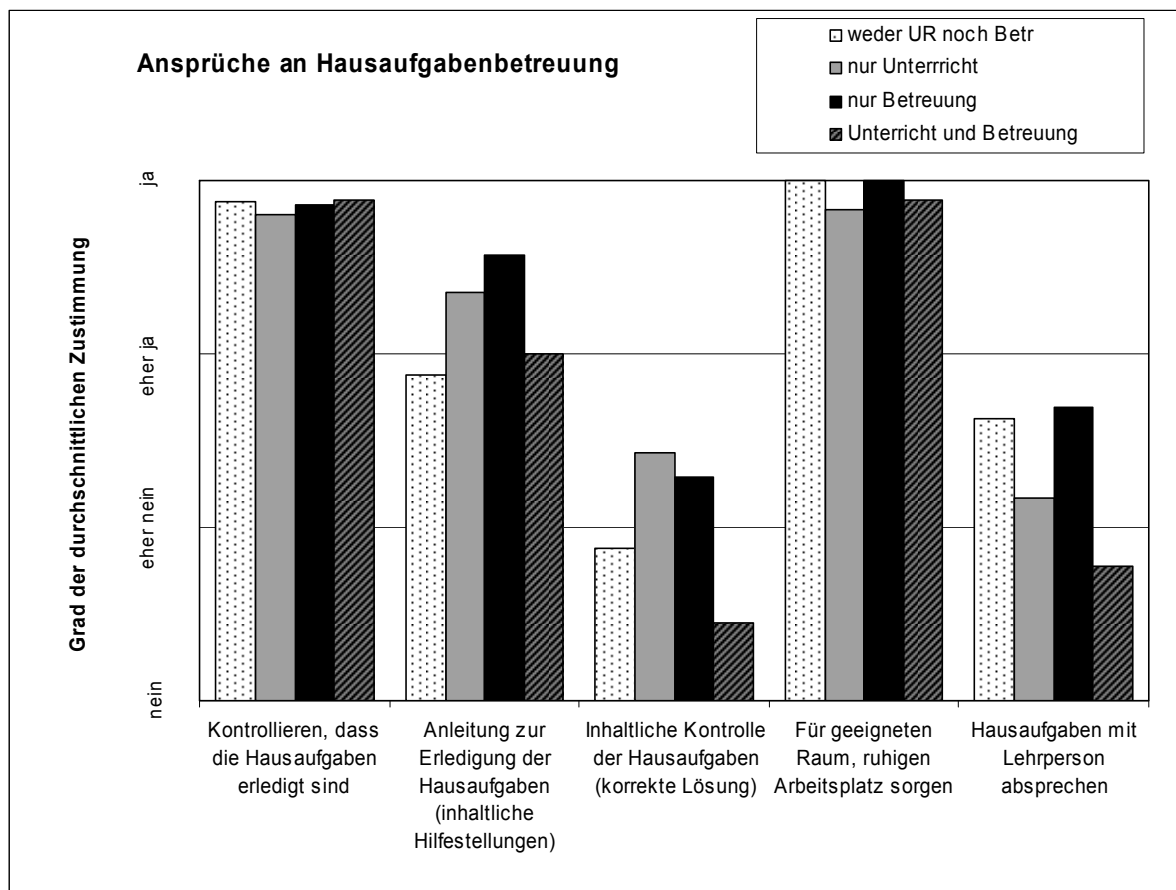


Abb. 32: Ansprüche verschiedener Personalgruppen an die Hausaufgabenbetreuung

Die Ansprüche der verschiedenen Personalgruppen fallen zwar leicht unterschiedlich aus, unterscheiden sich statistisch gesehen jedoch nicht bedeutsam. Das Personal ist der Meinung, dass es klar zur Hausaufgabenbetreuung gehört, für einen geeigneten Raum und ruhigen Arbeitsplatz zu sorgen sowie zu kontrollieren, dass die Hausaufgaben erledigt werden. Eher befürwortet wird auch eine inhaltliche Hilfestellung bei der Erledigung der Hausaufgaben. Eine inhaltliche Kontrolle über die Korrektheit der Lösungen wird vom befragten Personal der Pilotschulen aber eher nicht als Aufgabe der für die Hausaufgabenbetreuung zuständigen Personen betrachtet. Auch eine Absprache mit den Lehrpersonen wird eher nicht erwartet.

Eine Betriebsleitung schildert im Interview, dass sie sich einfach ein Stück weit abgrenzen müssten. Sie hätte betont, dass der Unterricht eigentlich in der Schule stattfindet oder vor den ausserunterrichtlichen Angeboten der Tagesschule. In den ausserunterrichtlichen Angeboten können zwar Hausaufgaben gemacht werden, weil es sinnvoll sei. Aber bei dem Angebot handle es sich mehr um

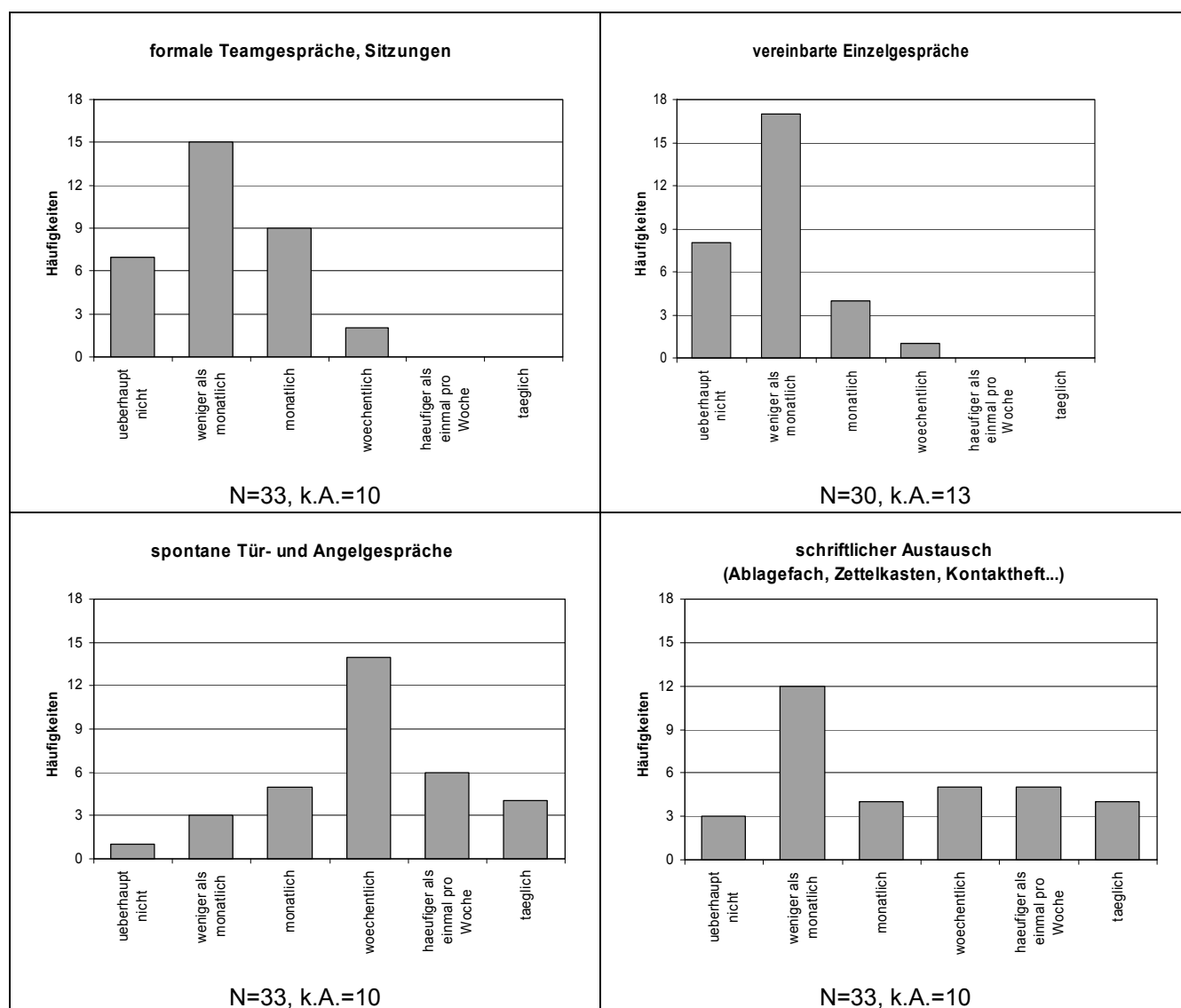
eine Hausaufgabenbetreuung. Man könne anbieten, dass den Kindern dafür garantiert eine halbe Stunde pro Tag ein Raum zur Verfügung stehe, der ruhig sei. Aber die Kinder müssten Hausaufgaben haben, die sie selbstständig bewältigen können (B1/54).

5.5 Kooperation der verschiedenen Funktionsgruppen

In welchen Formen Kooperation stattfindet, was die Themen des Austausches sind und wie die Kooperation zwischen Lehrkräften und dem Betreuungspersonal beurteilt wird, waren weitere Themen des Online-Befragungsinstruments. Diese Fragen wurden allen Personen vorgelegt, welche angegeben hatten, direkt ins Projekt involviert zu sein (N=43)

5.5.1 Kooperationsformen

Zunächst wurden die Involvierten gefragt, wie häufig verschiedene Kooperationsformen zwischen Lehrpersonen und Betreuungspersonen realisiert werden (vgl. Abb. 33). Dazu wurden vier Formen vorgelegt, von denen bekannt ist, dass sie im Tagesschulbereich üblicherweise praktiziert werden (vgl. Behr, Haenisch, Hermens, Liebig, Nordt & Schulz 2005).



Anmerkung: N = Anzahl gültige Antworten, k.A. = keine Antwort

Abb. 33: Häufigkeit verschiedener Kooperationsformen

Eher selten – im Mittel (Median⁷⁴) weniger als monatlich – findet die Kommunikation über formale Gefässe wie Teamgespräche, Sitzungen oder vereinbarte Einzelgespräche statt. Viel öfters werden alltägliche Begegnungen zum Austausch genutzt bzw. finden spontane Tür- und Angelgespräche statt. Diese sind die am häufigsten praktizierte Kooperationsform und finden im Mittel (Median) wöchentlich statt. Etwa monatlich (Median) werden schriftliche Austauschformen wie Ablagefach, Zettelkasten oder Kontaktheft zur Kooperation genutzt.

Etwas häufiger als anderenorts scheint man in der Schule Niederholz sowohl die schriftliche Austauschform als auch spontane Tür- und Angelgespräche zu praktizieren. Allerdings sind die Angaben infolge der geringen Fallzahl statistisch nicht einschlägig.

5.5.2 Inhaltliche Themen des Austausches

Auch für die Zusammenstellung möglicher Austauschthemen wurde auf bekannte Befunde aus deutschen Ganztagschulen abgestützt (vgl. Behr et al. 2005). Im Online-Befragungsinstrument wurden die Involvierten um eine Einschätzung gebeten, wie häufig die untenstehenden Aspekte Anlass oder Thema des Austausches bzw. der Zusammenarbeit sind. In der folgenden Abbildung (vgl. Abb. 34) werden die abgefragten Aspekte rangiert nach Häufigkeit der Thematisierung dargestellt.

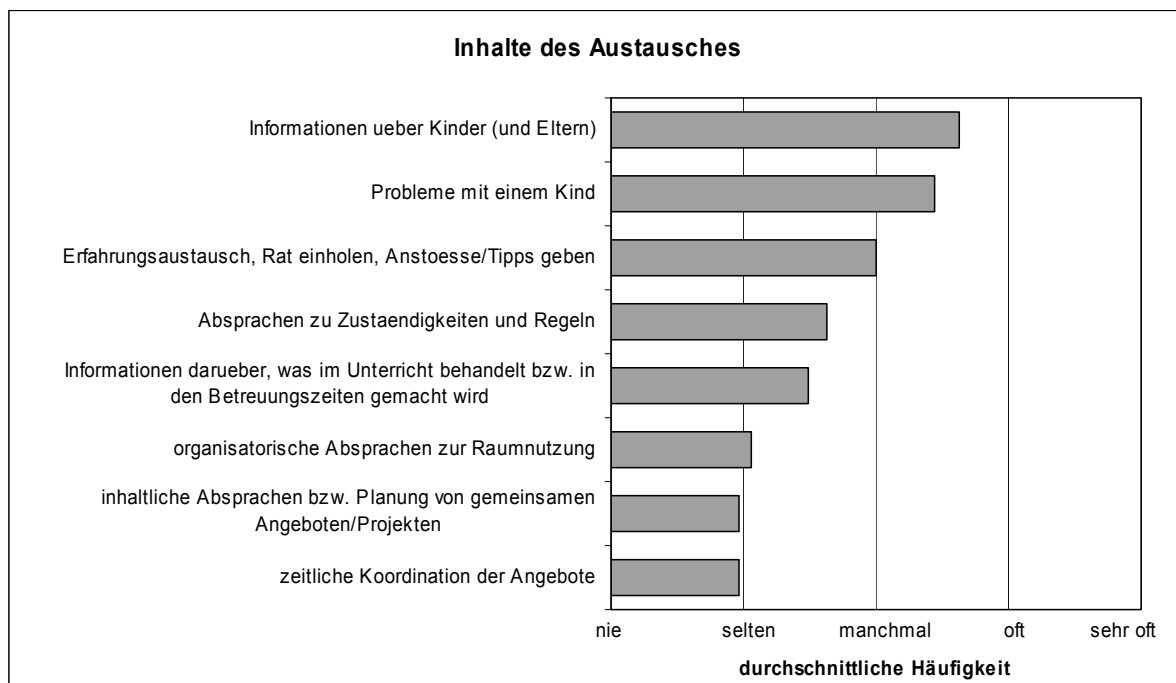


Abb. 34: Thematische Inhalte des Austausches zwischen Lehrpersonen und Betreuungspersonal

Gespräche zwischen den beiden Personalgruppen dienen häufig dem Informationsaustausch über einzelne Kinder (und ihre Eltern) bzw. der Besprechung von entsprechenden Problemen. Weniger oft werden Zuständigkeiten und Regeln abgesprochen oder Informationen darüber ausgetauscht, was im Unterricht bzw. in den ausserunterrichtlichen Teilen gelaufen ist. Nur selten sind offenbar organisatorische Absprachen bezüglich Raumnutzung oder zeitlicher Koordination nötig. Ebenfalls selten kommt es vor, dass Angebote oder Projekte gemeinsam geplant oder inhaltlich abgesprochen werden.

Bei diesen Einschätzungen sind keine signifikanten Unterschiede zwischen Lehrkräften und Betreuungspersonen festzustellen. Vergleicht man hingegen die Rückmeldungen aus den verschiedenen

⁷⁴ Median = mittlere Position in der Rangfolge der Verteilung

Schulen, so fallen einige Unterschiede auf⁷⁵. Etwas seltener als an den anderen Schulen werden an der Schule Thierstein organisatorische Absprachen zur Raumnutzung oder inhaltliche Absprachen zu gemeinsamen Projekten getroffen; bei beiden Aspekten liegt der mittlere Wert (Median) der Schule Thierstein bei „nie“. Öfters als an den anderen Schulen findet an der Schule Wasgenring offenbar ein Erfahrungsaustausch und ein Geben und Nehmen von Anstössen, Tipps und Ratschlägen statt; bei dieser Schule liegt der mittlere Wert (Median) bei „oft“. Bei allen anderen Aspekten unterscheiden sich die Schulen nicht bedeutsam.

5.5.3 Beurteilung der Kooperation

Schliesslich wurde auch noch nach einer Beurteilung der Kooperation gefragt. Dazu wurde ein Instrument aus der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen in Deutschland (StEG) mit sieben Aussagen verwendet, welche von den Befragten dahingehend beurteilt wurden, wie weit die Aussagen auf ihre Situation zutreffen.

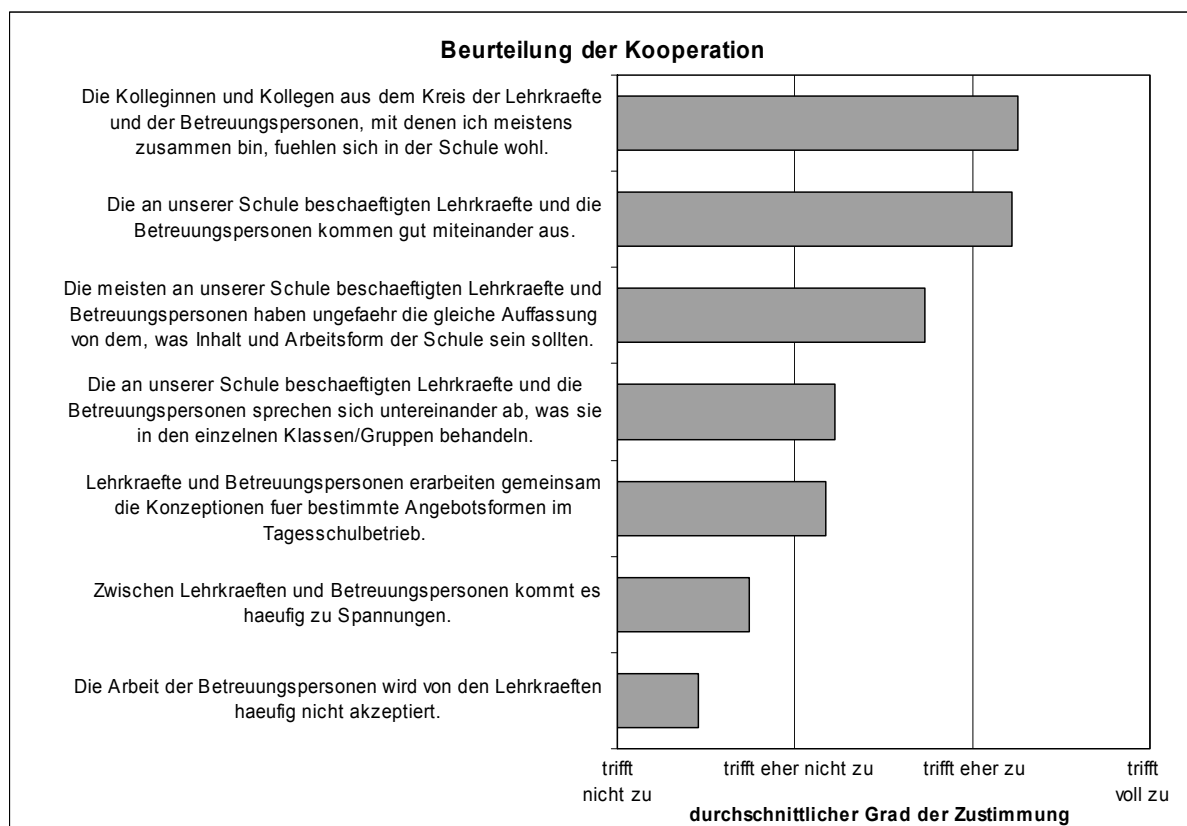


Abb. 35: Beurteilung der Aussagen zur Kooperation von Lehrpersonen und Betreuungspersonal

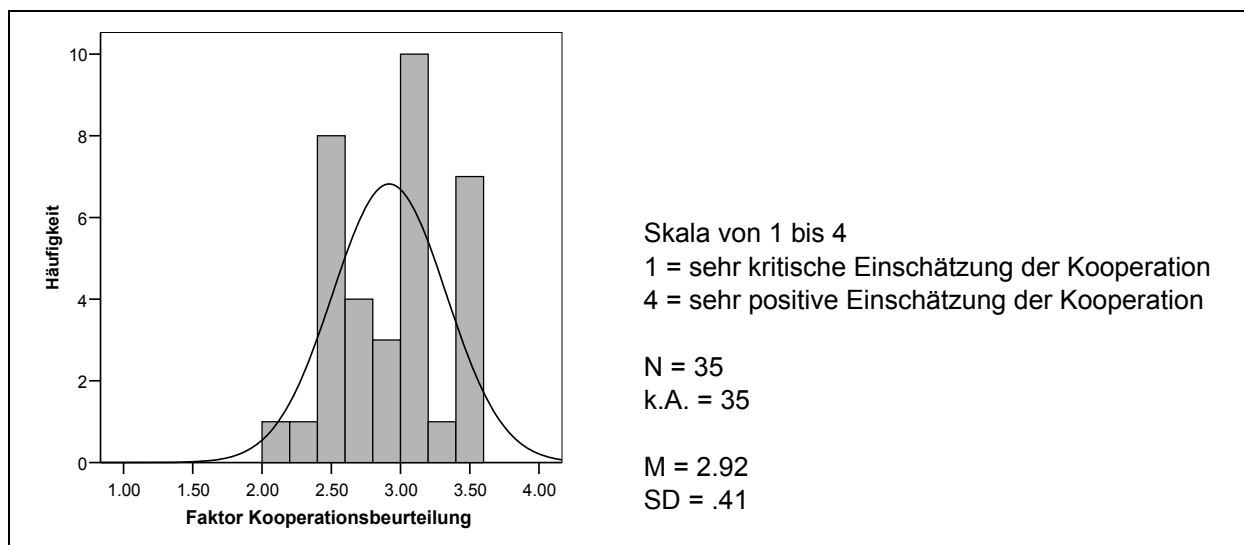
Offenbar wird das Klima zwischen Lehr- und Betreuungspersonal eher positiv wahrgenommen, was sich aus den ersten beiden Aussagen in Abb. 35 – die als eher zutreffend eingeschätzt werden – und der Ablehnung der beiden untersten Aussagen interpretieren lässt. Eine Mehrheit fühlt sich demnach eher wohl, kommt gut mit der anderen Personalgruppe aus und nimmt wenig Spannungen und Akzeptanzprobleme wahr. In etwas geringerem Ausmass ist man jedoch davon überzeugt, dass Lehrpersonen und das Betreuungspersonal auch über die gleichen Auffassungen von Inhalt und Arbeitsform der Schule verfügen. Doch auch in Bezug auf diese Aussagen liegt der mittlere Wert

⁷⁵ jeweils Chi-Quadrat-Test nach Pearson, $p \leq .05$

(Median) noch bei „trifft eher zu“. Hingegen scheint es eher nicht zu Zusammenarbeit in Bezug auf die konkrete Ausgestaltung der Angebote an der Schule zu kommen.

Vergleicht man die Schulen untereinander, so kann festgestellt werden, dass an der Schule Thierstein das Vorhandensein einer gemeinsamen Auffassung von Schule sowie eine konkrete Zusammenarbeit zwischen den Personalgruppen stärker als unzutreffend eingestuft werden, während an der Schule Wasgenring diese Aspekte eher als zutreffend bewertet werden⁷⁶. Diese Analyse korrespondiert mit den zuvor festgestellten Unterschieden in der Häufigkeit des Austausches zwischen dem Betreuungspersonal und den Lehrpersonen (vgl. Kap. 5.5.1).

Um einen Gesamteindruck der Kooperationsbeurteilung zu erhalten, können die Aussagen wie im Originalinstrument zu einer Dimension zusammengefasst werden⁷⁷. Das resultierende Bild (vgl. Abb. 36) zeigt eine insgesamt eher positive Einschätzung der Kooperation.⁷⁸



Anmerkungen: N = Anzahl gültige Antworten, k.A. = keine Antwort; M = arithmetischer Mittelwert; SD = Standardabweichung

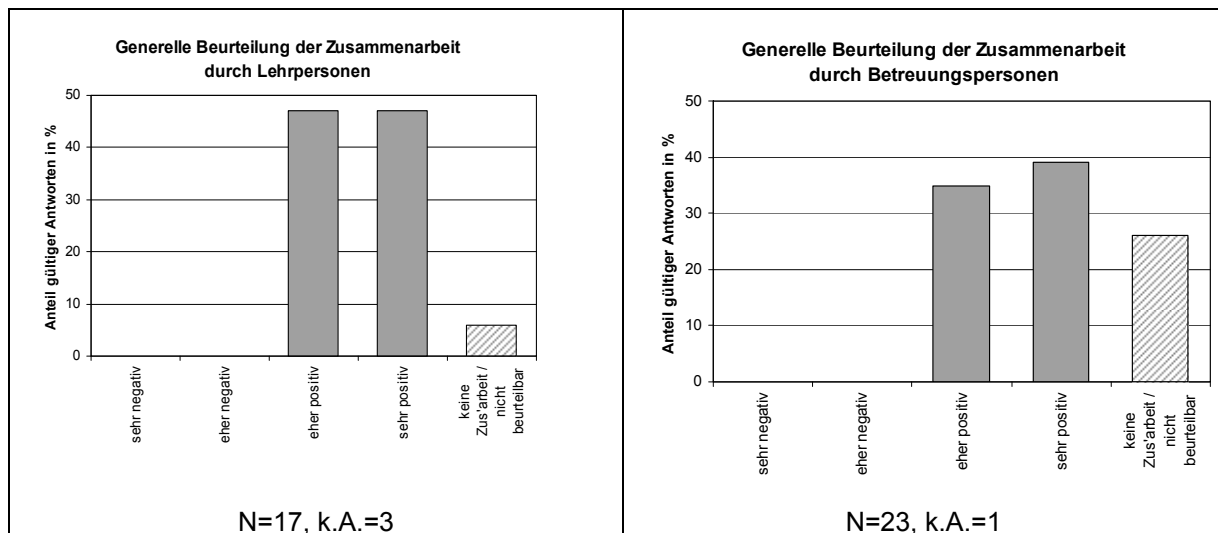
Abb. 36: Kooperationsbeurteilung der involvierten Personen

Dieser Eindruck wird gestützt, wenn wir die Befunde aus der generellen Beurteilung der Zusammenarbeit hinzuziehen (vgl. Abb. 37), die bei allen involvierten Lehrkräften und bei allen ausserunterrichtlich tätigen Personen mit der Frage erhoben wurde „Wie beurteilen Sie als Lehrperson (bzw. als Betreuungsperson) zusammenfassend die Zusammenarbeit mit den Betreuungspersonen (bzw. Lehrpersonen).“

⁷⁶ jeweils Chi-Quadrat-Test nach Pearson, $p \leq .05$

⁷⁷ Faktorenanalyse (Hauptkomponenten): 1 Faktor, $R^2 = 40\%$, Faktorenladungen: 6 Items $> .50$, 1 Item = .36; Umpolung der letzten beiden Items; Reliabilitätsanalyse: Cronbachs alpha = .72, Trennschärfe r_{it} : .60 bis .23

⁷⁸ Die Ergebnisse aus StEG beruhen auf der Befragung von 5871 Lehrkräften und 1168 Personen des weiteren pädagogisch tätigen Personals. Der arithmetische Mittelwert der Kooperationsbeurteilung beträgt für die deutschen Lehrpersonen $M=3.18$ für das weitere pädagogisch tätige Personal $M=3.04$. Vergleicht man den Mittelwert des Basler Personals mit den Befunden aus Deutschland, so offenbart sich, dass die Kooperation an den Basler Schulen ein wenig kritischer eingestuft wird als an den deutschen Schulen. Allerdings konnte im Rahmen von StEG auch festgestellt werden, dass das weitere pädagogische Personal an erst einjährigen Schulen in geringerem Masse eingebunden ist als an Schulen, welche schon länger bestehen (vgl. Dieckmann, Höhmann & Tillmann 2007). Zudem zeigte ein Vergleich zwischen dem ersten und dem zweiten Erhebungszeitpunkt in StEG, dass der Austausch bezüglich erzieherischen Fragen zwischen Lehrpersonen und weiterem pädagogisch tätigen Personal in diesen zwei Jahren deutlich zugenommen hat (vgl. StEG 2008) Offenbar – so kann vermutet werden – benötigt die Entwicklung einer Zusammenarbeitskultur eben auch eine gewisse Zeit.



Anmerkung: N = Anzahl gültige Antworten, k.A. = keine Antwort

Abb. 37: Generelle Beurteilung der Zusammenarbeit

Es fällt auf, dass niemand – weder unter den Lehrpersonen noch unter dem Betreuungspersonal – die Zusammenarbeit als sehr negativ oder eher negativ einstuft. Allerdings gibt es auch einen beachtlichen Anteil (6% der Lehrpersonen und 26% der Betreuungspersonen), der dazu keine Aussage macht, weil keine Zusammenarbeit gepflegt wird und diese nicht beurteilt werden kann. Dort wo Kooperation stattfindet, scheint sie jedoch positiv wahrgenommen zu werden und dies sowohl von Seiten der Lehrkräfte wie des Personals der ausserunterrichtlichen Angebote der Tagesschulen.

5.5.4 Einschätzung der Kooperation durch die Betriebsleitungen

Im Rahmen der Interviews mit den vier Betriebsleitungen spielte das Thema Kooperation eine zentrale Rolle. Dabei wurde neben der Zusammenarbeit innerhalb des Teams der ausserunterrichtlichen Angebote (vgl. Kap. 4.3) auch dessen Kooperation mit den Lehrkräften erörtert.

5.5.4.1 Formen, Inhalte und Problemfelder der Kooperation

Wie bereits in Kap. 5.3.3 beschrieben, stellen die Schulaussitzungen wichtige Austausch- und Informationsgelegenheiten für die Betriebsleitungen dar. Diese wurden an verschiedenen Pilotschulen dafür genutzt, sich und die Arbeit präsentieren. So schilderte eine Betriebsleitung eine Sitzung, an der sowohl die für die neuen Erstklässler zuständigen Lehrkräften als auch die bisherigen teilnahmen, in der vorgestellt wurde, wie ist die bisherigen Erfahrung aussehen und was geändert werden müsse (B2/80).

Eine Pilotschule gestaltete einen Informationsnachmittag, an dem auch Sorgen und Befürchtungen angesprochen wurden. Das sei ein sehr toller Nachmittag gewesen, an dem die ausserunterrichtlichen Module vorgestellt und Fotos vom Tagesablauf präsentiert wurden. Das habe sehr viel bewirkt. Da hätten alle gesehen, was gemacht werde. Und seither sei es auch offener geworden. Die Lehrkräfte kämen nun auch auf die Betreuungspersonen zu und umgekehrt (B4/42).

Daneben sind es die – auch aktiv herbeigeführten – informellen Kontaktgelegenheiten (z. B. Präsenz im Lehrerschaftszimmer in den Pausen; Abholen von Kindern nach dem Unterricht), welche zu Kommunikation und Kooperation führen. Bei solchen Gelegenheiten kämen die Lehrpersonen auch spontan auf das Personal der ausserunterrichtlichen Angebote zu, fragten ob man kurz Zeit habe, ob man sich kurz hinsetzen und etwas über ein Kind besprechen könne (B2/72). Oder die Betreuungspersonen sprechen die Lehrperson an, wie sie ein bestimmtes Kind sehen, ob es in der Schule auch auf die gleiche Weise reagiere wie bei ihnen (B2/70). Von einer Betriebsleitung wurde geschildert, dass

das Betreuungspersonal auch in den Schulstunden jederzeit willkommen sei, um die Kinder zu beobachten (B2/74). Eine andere Betriebsleitung erzählte, dass immer eine Kindergärtnerin beim Mittagessen mit dabei ist. Die starke Präsenz sei schon sehr toll und der Austausch finde so natürlich täglich statt, das sei riesig. (B4/80) Sie fühlten sich sehr verbunden mit dem Kindergarten.

Die Lehrpersonen nehmen auch selbst Kontakt mit dem Personal der ausserunterrichtlichen Teile auf. Es gebe ein paar Lehrer, die einfach um 12:00 Uhr schnell vorbeikommen würden; nicht regelmässig, nicht wöchentlich, aber einfach wenn irgendetwas sei. Zum Beispiel habe einmal ein Kind seinen Turnsack nicht mehr gefunden und habe gesagt, er sei vielleicht noch in der Betreuung. Dann sei die Lehrerin kurz mitgekommen. Oder jemand kommt um 12:00 und berichtet, dass ein Junge Bauchschmerzen habe. Solche Situationen fänden eigentlich immer wieder statt (B3/60). Auch andere Betriebsleitungen erzählen davon, dass Lehrkräfte bei ihnen vorbeikommen, wenn jemand zum Beispiel ein Anliegen habe. Aber das komme nicht sehr oft vor (B1/100). Eine weitere Betriebsleitung erzählt, dass auch Lehrer ohne besonderen Grund kurz bei ihr vorbeischauen um nachzufragen, wie es ihr gehe und was sie gerade mache. Sie fände das sehr toll finde und fühle, dass sie zu diesem Schulhaus dazugehöre (B4/88).

Und schliesslich wurde auch von schriftlichen Kommunikationsformen berichtet: Wenn etwas Aktuelles und Akutes vorliege, dann gebe es auch einen schriftlichen Informationsaustausch; Notizen, die dann in die Briefkästen gelegt würden (B1/101). Auch Emails und Telefonate wurden von den Betriebsleitungen als übliche Kommunikationsformen beschrieben.

Während es bei Sitzungen mehr darum gehe, wie in den ausserunterrichtlichen Angeboten gearbeitet wird, was ihnen wichtig sei, gehe es im Kontakt mit der einzelnen Lehrperson wirklich nur um die Kinder, die die Lehrpersonen in der Klasse hätten und von denen sie die Bezugsperson in der Betreuung sei (B2/82). Das sei vor allem, wenn es Probleme gäbe. Eine Betriebsleitung bemerkte denn auch, dass gewisse Lehrpersonen intensiver kommen oder Kontakt suchen, wenn es in der Klasse schwieriger wird oder wenn sie merken, dass mit einem Kind etwas nicht stimmt (B3/76). Von allen vier Betriebsleitungen wurde von Elterngesprächen berichtet, die in Kooperation mit der Lehrperson stattgefunden haben. Diese wurde durchwegs als „gut“ bewertet, auch deswegen, weil es ein ganzheitlicheres Bild gebe – wie das Kind im Unterricht und in den ausserunterrichtlichen Modulen sei. (B3/100). Allerdings scheinen für solche gemeinsame Gespräche auch Kapazitätsgrenzen gesetzt: In so einem grossen Betrieb könne man nicht mit jedem ein Elterngespräch führen (B1/100).

Ein Problemfeld, das von allen Betriebsleitungen wahrgenommen wird, ist das Fehlen gemeinsamer Zeitfenster. Es sei schwierig, Termine zu vereinbaren, weil die Lehrer fast nie Zeit hätten. Sie seien wirklich immer im Stress! (B2/72). Das Problem sei eben oft, dass der ausserunterrichtliche Betrieb erst am Mittag beginne und der Unterricht dann aufhöre (B1/68). Wenn das Personal der ausserunterrichtlichen Angebote an Schulhaussitzungen teilnehmen wolle, müsse für eine Stellvertretung gesorgt werden. Und um etwas gemeinsam zu diskutieren, müsse man immer wieder für ein Zeitgefäss kämpfen (B2/78, 108). Es sei sehr schwierig, alle an einen Tisch zu bekommen, weil dann, wenn es den Betreuungspersonen gehen würde, hätten die Lehrkräfte meistens ihre Teamsitzungen (B4/46).

5.5.4.2 Mitarbeit von Lehrpersonen in den ausserunterrichtlichen Teilen

An einer der vier Pilotschulen arbeitete zum Interviewzeitpunkt keine Lehrperson fest in den ausserunterrichtlichen Teilen der Tagesschule mit, was die Betriebsleitung sehr bedauerte. Die Vollzeitangestellten dürften nicht und diejenigen, die Zeit haben, möchten nicht (B2/98). Zwei Personen hätten sich für Stellvertretungen bereit erklärt. Aber im regulären Betreuungsbetrieb möchten sie nicht mitarbeiten. Dann würden sie lieber putzen gehen. (B2/100).

An einer anderen Pilotschule arbeiten zwei Lehrpersonen beim Frühhort mit. Es gäbe jedoch relativ wenig Kontakt und Zusammenarbeit mit ihnen. Vor allem eine Lehrperson habe grosses Interesse gezeigt an einem Austausch und wollte wissen, wie das von der Betriebsleitung gemacht würde,

welche Vorstellungen und Regeln vorhanden wären, wie vorgegangen werden soll. Sie wollte einfach eine Absprache, damit es etwa gleich sei. (B3/68). Die Betriebsleitung war der Meinung, dass es schon Unterschiede geben dürfe. Man müsse da nicht strikt das Gleiche durchziehen. Bei den Grundregeln sei es schon klar, aber darüber hinaus mache man es ja auch unterschiedlich. Die Lehrkräfte gingen häufig ins Musikzimmer und musizierten und die Betreuungspersonen würden etwas ganz anderes machen. Das sei ja auch in Ordnung. Das sei ja auch das Tolle daran, dass unterschiedliche Leute an der Tagesschule arbeiten und mit den Kindern unterschiedliche Sachen machen (B3/70).

In einer weiteren Pilotschule sind neun Lehrkräfte sowohl im Frühhort als auch am Mittagstisch eingebunden. Der Frühhort wird vollumfänglich von Lehrpersonen abgedeckt, was offensichtlich eine Entlastung darstellt. Die Betriebsleitung äusserte sich denn auch, das man damit – Gott sei dank – nichts zu tun habe. (B1/4). Am Mittag wird die Zusammenarbeit als sehr gut wahrgenommen. Die Lehrpersonen würden sich sehr nach ihnen orientieren und gut an allgemeine Regeln halten, aber auch eigene Sachen einbringen. Nach dem Essen finde immer ein Kaffeetreffen statt. Das sei sehr wichtig, weil diese Lehrerinnen kämen nur einmal in der Woche. Und es wäre fatal, wenn sie einfach kommen, essen, arbeiten und wieder gehen würden. Das Kaffeetreffen habe sich wahnsinnig gut bewährt und es wird befürchtet, dass dies mit mehr Kindern nicht mehr möglich sei. Das sie eine grosse Befürchtung der Betriebsleitung. Sie wisse, dass es enorme Auswirkungen haben könne, wenn man diesen Kontakt nicht mehr habe. (B1/86). Diese Lehrpersonen hätten eine ganz wichtige Rolle. Sie seien eine Verbindung. Sie vermittelten auf informelle Art zwischen den ausserunterrichtlichen Angeboten und den unterrichtlichen Teilen der Tagesschule. (B1/84). Die Zusammenarbeit mit diesen Lehrkräften wird von der Betriebsleitung als absolut hervorragend eingestuft. Aber sie wertet es als absoluten Glücksfall, weil sie einfach Leute hätten, die sich engagieren wollten, die an einer Veränderung interessiert seien, die sich ein Stück weit verantwortlich fühlten für diese Veränderung. Solche Leute hätten sie gewinnen können für die Betreuung. Und die anderen hätten sich gar nicht angemeldet. Die hätten gar nicht in der Betreuung arbeiten wollen. Die Lehrkräfte, die in der Betreuung mitarbeiten, brächten eine gute Einstellung mit und der Umgang mit ihnen sei sehr, sehr angenehm. (B1/50).

An der letzten Schule arbeiten vier Lehrpersonen in den ausserunterrichtlichen Angeboten mit. Sie sind im Frühhort, am Mittag und in den Nachmittagsmodulen engagiert. Zu Beginn waren noch zwei weitere Lehrpersonen involviert. Die Betriebsleitung schildert zwei Gründe, die zum Ausstieg führten. Neben der persönlichen Überlastung (Einsatz zusätzlich zu Schule geben und Weiterbildung) stelle die Aufsplittung in kleine Teilzeitstellen eine Schwierigkeit dar. Es habe sich gezeigt, dass es zu verzettelt gewesen sei und dass dieser Zusammenhalt, den ein Team braucht, zu wenig funktionierte (B4/64). Deshalb würde nun auch einmal im Monat eine Teamsitzung mit allen Mitarbeitenden der ausserunterrichtlichen Angebote gemacht. Als Punkt, den man im Auge behalten muss, erachtet die Betriebsleitung die Entlohnung dieser Lehrpersonen. Dass Lehrkräfte zu einer tieferen Lohneinstufung Vertretungen machen, sei nicht selbstverständlich. Wenn man gute, qualifizierte Leute haben wolle, müsse man auch Sorge zu ihnen tragen (B4/94). Die Betriebsleitung erwähnte weiter, dass die Lehrkräfte eigene Ideen einbringen würden. Häufig sei es aber so, dass die Lehrpersonen die Themen des Betreuungspersonals übernehmen, aber sich dort dann auch engagierten (B4/72). Die Lehrpersonen seien eben nur einmal in der Woche da und das Kernteam präge halt den Betrieb. Sie habe auch gemerkt, dass Lehrpersonen ganz andere Vorstellungen von Freizeitbetreuung hätten (B4/66). Die Betriebsleitung beschrieb im Weiteren, wie sich die Haltung der Lehrpersonen durch den Einblick und den Alltag auch verändert habe. Während die Lehrkräfte zu Beginn der Meinung waren, dass die Kinder in den ausserunterrichtlichen Angeboten zu viel aufräumen und zu viel Ordnung haben müssten, hätten sie durch das eigene Erleben der Auswirkungen gesehen und gemerkt, dass es gar nicht so schlecht ist, wenn man darauf besteht, dass man das Spielzeug, das man herausgenommen hat, zuerst wegräumt bevor man das nächste nimmt (B4/68, 70).

5.5.4.3 Wahrgenommene Haltung des Lehrkörpers

Die Betriebsleitungen äussern sich eher zurückhaltend in ihrer Einschätzung, welche Haltung der Lehrkörper zu den ausserunterrichtlichen Angeboten habe. Sie nehmen vor allem die Lehrpersonen wahr, die motiviert und interessiert sind und schätzen diese sehr. Es gäbe aber auch zurückhaltende und eher ablehnende – so zumindest sei das Gefühl (B3/72). Eine Betriebsleitung schilderte ihre Wahrnehmung der Einstellung der Lehrpersonen folgendermassen: Man gehe in den Unterricht und der Unterricht habe Vorrang und die ausserunterrichtlichen Angebote sei wie ein Beiwerk. Man biete ihnen von der Lehrerseite her die Hand. Sein Verständnis als Sozialpädagoge sei natürlich ein anderes. Er habe das Verständnis, dass man sich gegenseitig zu-arbeitet (B1/18).

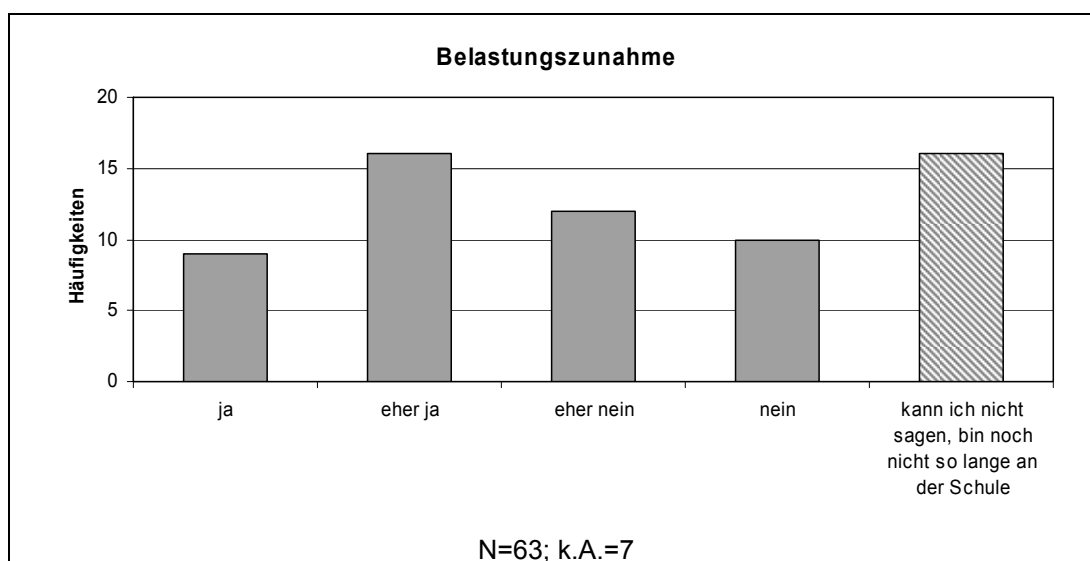
Von mehreren Betriebsleitungen wird eine Veränderung der Haltung des Lehrkörpers beschrieben. Am Anfang sei an der Schule eher so das Gefühl dagewesen, das, was in den ausserunterrichtlichen Angeboten gemacht wird, eher so ein Kinderhüten sei. Dadurch, dass die eigene Arbeit vorstellen werden konnte und kommuniziert wurde, was dem Betreuungspersonal wichtig ist – auch im Bereich Persönlichkeitsentwicklung – bemerkte die Lehrerschaft, dass da ja noch etwas anderes läuft, dass das nicht nur Kinderhüten ist (B2/90). Wenn die Lehrpersonen in Kontakt kommen und die Arbeit, die in den ausserunterrichtlichen Teilen geleistet wird, kennenlernen, sei es schon so, dass sie offener werden und merken, dass es die Kinder gut haben (B3/76). Es wird ein Prozess wahrgenommen und zwar in eine positive Richtung. Aber alle müssten Geduld haben mit der neuen Situation und die Ängste, die die Lehrpersonen haben, auch ernst nehmen (B4/84).

5.6 Belastung und Zufriedenheit

Die Schulen sind derzeit durch einen starken Reformschub ausserordentlich belastet. Die Befürchtung, mit der Einführung von Tagesstrukturen das Personal noch zusätzlich zu belasten, offenbarte sich auch in einzelnen Rückmeldungen der Personalbefragung aus der Vorbereitungsphase. In der Online-Befragung wurden deshalb auch die Belastung des Personals und die Zufriedenheit mit der Arbeit an der Tagesschule erhoben.

5.6.1 Belastung durch Einführung von Tagesstrukturen

Alle an der Befragung Teilnehmenden wurden um eine Einschätzung gebeten, ob die Arbeitsbelastung durch die Einführung der Tagesstrukturen an ihrer Schule zugenommen habe.



Anmerkung: N = Anzahl gültige Antworten, k.A. = keine Antwort

Abb. 38: Belastungszunahme durch Einführung von Tagesstrukturen

Wie Abb. 38 verdeutlicht, sind die Meinungen zu dieser Frage sehr gemischt. Eine knappe Mehrheit von 25 Personen nimmt (eher) eine Zunahme der Belastung wahr, während 22 Personen dies (eher) nicht so einschätzen. Ein Viertel der Antwortenden – unter ihnen sehr viele, die in den ausserunterrichtlichen Angeboten der Tagesschule tätig sind – kann keine Stellung zu dieser Frage nehmen.

Auf die offene Nachfrage, in welcher Weise sich die zusätzliche Belastung zeigt, gingen von 22 Personen Meldungen ein. Die meisten bezogen sich auf den administrativen und organisatorischen Mehraufwand (9 Nennungen) und die Notwendigkeit von Absprachen und Austausch mit den Betreuungspersonen (9 Nennungen). Einige Personen sprachen ein grösseres Arbeitspensum an, z. B. da sie in der Betreuung mitarbeiten (4 Nennungen), die Übergabe der Kinder begleiten (1 Nennung), aber auch vermehrt Eltern beraten und informieren (2 Nennungen). Viermal wurde ein „zeitlicher Zusatzaufwand“ ohne weitere Erläuterung aufgeführt.

Auch eine Erschwerung der bisherigen Arbeit – durch Konfliktbearbeitung, Integration einer neuen Berufsgruppe oder durch geringere Flexibilität bzw. grössere Gebundenheit oder implizite Erwartungen – wurde festgestellt (insgesamt 5 Nennungen). Einige Personen fühlten sich durch den Umbau und die damit verbundenen Umstände wie Baulärm, Dreck, Unruhe (4 Nennungen) oder durch mangelnde Räumlichkeiten und Infrastruktur (2 Nennungen) belastet. Zudem erwähnte 1 Lehrperson explizit die „Zusatzbelastung unserer Schulhausleitung“ als Bürde.

Aus den Interviews mit den Betriebsleitungen kristallisierten sich vor allem zwei Aspekte heraus, welche diese belasten. Von zwei Betriebsleitungen wird festgestellt, dass vom Personal auch Einsatz über das Pensum hinaus geleistet wird. Wenn es erforderlich sei, werde es dann eben „gratis“ gemacht (B1/8). Die Betriebsleitungen sprechen von Mitarbeitenden, die sich „wahnsinnig ins Zeug legen“ (B1/32), oder die weit über die Zeit, die ihnen zur Verfügung steht, hinaus investieren. Es sei reiner Idealismus (B4/48). Da tauchen auch Sorgen auf, dass es plötzlich zu viel sein könnte. Es sei zentral zu schauen, dass man die Energien für das Wesentliche verwende. Es gäbe Kapazitätsgrenzen, man müsse auch Abstriche machen. Wichtig sei, eine ausgewogene Mischung zu finden von „enorm viel“ und „weniger“.

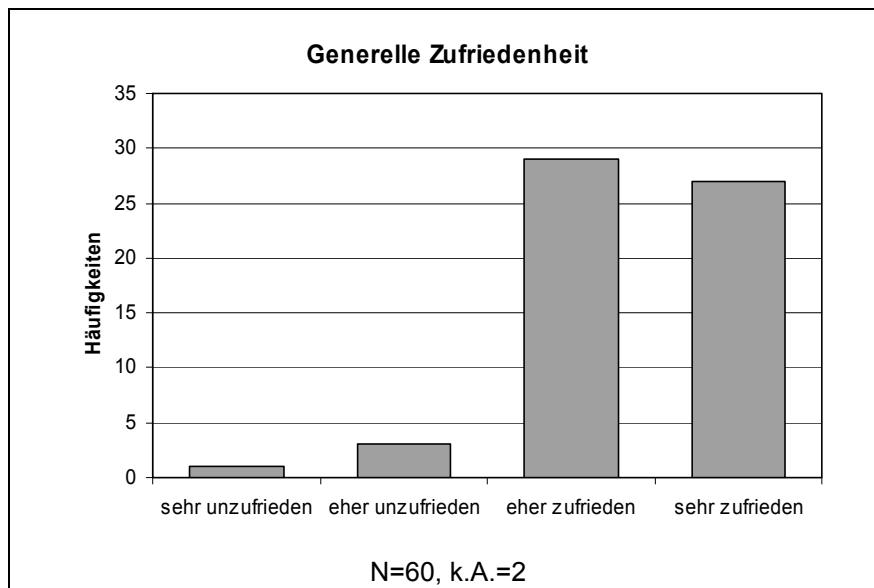
Der zweite Aspekt betrifft die grössere Gruppe von Kindern, welche die ausserunterrichtlichen Angebote der Tagesschule im zweiten Jahr des Pilotprojekts nutzen werden. Es wird befürchtet, dass die Verdoppelung der Kinderzahl das Personal stärker belastet, was zum Teil auch mit dem Platzangebot zu tun habe. Mehrere Betriebsleitungen sorgen sich auch, dass durch die Zunahme „schwieriger Kinder“ das Personal stärker herausgefordert werde.

5.6.2 Zufriedenheit

Neben der Belastung wurde auch die Zufriedenheit des Personals erhoben. Dabei wurde die generelle Zufriedenheit mit der eigenen Tätigkeit an der Tagesschule, die Zufriedenheit mit einzelnen Aspekten des Tagesschulbetriebes sowie die Zufriedenheit des Betreuungspersonals mit einzelnen Aspekten dieser Tätigkeit erfragt.

5.6.2.1 Generelle Zufriedenheit mit eigener Tätigkeit

Alle, die eine Lehr-, Betreuungs- oder Leitungsfunktion an einer der vier Pilotschulen innehaben, wurden gefragt: „Wie zufrieden sind Sie, alles in allem, mit Ihrer beruflichen Tätigkeit an der Tagesschule?“



Anmerkung: N = Anzahl gültige Antworten, k.A. = keine Antwort

Abb. 39: Generelle Zufriedenheit mit Tätigkeit an Tagesschule

Lediglich knapp 7% der Antwortenden kreuzten die Antwort-Optionen „eher unzufrieden“ oder „sehr unzufrieden“ an. Die überwältigende Mehrheit ist mit seiner Arbeit an der Tagesschule „eher zufrieden“ (48%) oder gar „sehr zufrieden“ (45%).

Bei dieser Einschätzung lassen sich auch keine Unterschiede zwischen verschiedenen Personengruppen feststellen⁷⁹. Männer wie Frauen, Involvierte und nicht-direkt-Involvierte, Lehr- sowie Betreuungspersonen sind gleichermassen zufrieden mit der eigenen Tätigkeit an der Tagesschule.

5.6.2.2 Zufriedenheit mit Tagesschulbetrieb

Zur Erhebung dieses Bereichs wurde ebenfalls ein Instrument aus StEG verwendet (vgl. Rollet 2007). Dabei konnten alle Teilnehmenden der Online-Befragung auf einer vierstufigen Skala beurteilen, wie zufrieden sie mit der Organisationsform und dem zeitlichen Umfang des Tagesschulbetriebes, der Auswahl/Zusammenstellung der angebotenen Tagesschulelemente sowie deren Durchführung sind.

Tab. 23: Zufriedenheit mit einzelnen Aspekten des Tagesschulbetriebes

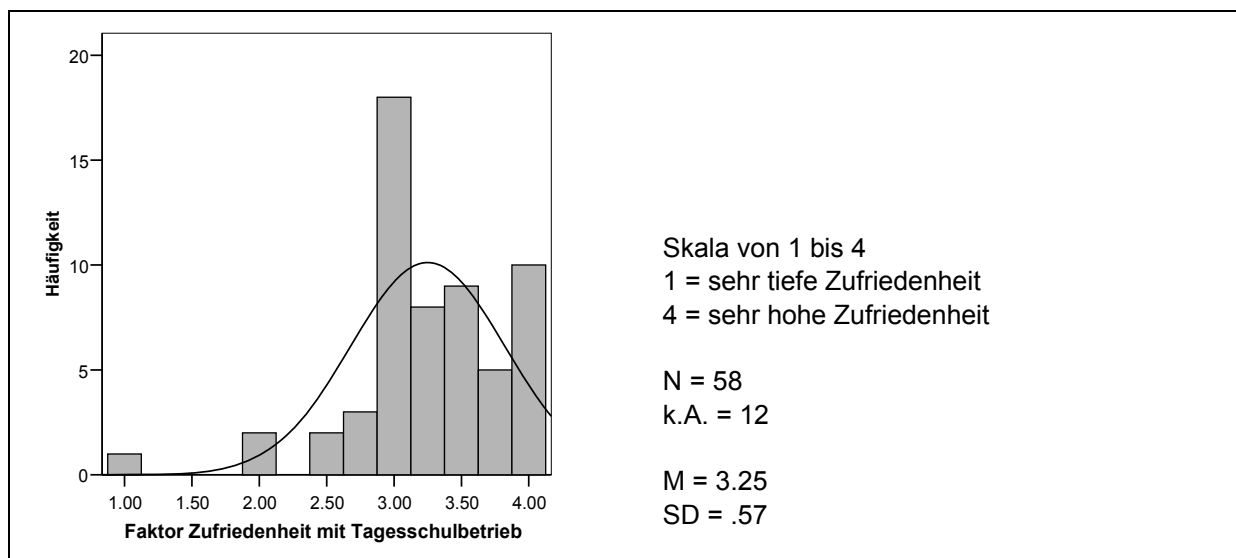
Aspekt N	sehr unzufrieden	eher unzufrieden	eher zufrieden	sehr zufrieden
Organisationsform des Tagesschulbetriebes	60 4.3%	10.0%	50.0% 33.3%	
Zeitlicher Umfang des Tagesschulbetriebes	61 2.9%	2.9%	42.6%	50.8%
Auswahl/Zusammenstellung der angebotenen Tagesschulelemente	58 1.4%	5.7%	63.8% 27.6%	
Durchführung der angebotenen Tagesschulelemente	56 2.9%	1.4%	62.5% 32.1%	

Anmerkungen: Zeilenprozentangaben; schattiert hervorgehoben jeweils die Zelle mit dem mittleren Wert (Median); N = Anzahl gültige Antworten

⁷⁹ jeweils Chi-Quadrat-Test nach Pearson n.s.

Am besten fällt beim Personal die Beurteilung des zeitlichen Umfangs des Tagesschulbetriebes aus. Aber auch die anderen drei Aspekte werden als eher zufriedenstellend beurteilt (vgl. Tab. 23). Am meisten Unzufriedenheit taucht bezüglich der Organisationsform des Tagesschulbetriebes auf.⁸⁰

Die vier Aspekte können – wie im Originalinstrument – zu einer Skala zusammengefügt werden⁸¹, und bestätigen die insgesamt eher zufriedene Haltung des Personals dem Tagesschulbetrieb gegenüber (vgl. Abb. 40).



Anmerkungen: N = Anzahl gültige Antworten, k.A. = keine Antwort; M = arithmetischer Mittelwert; SD = Standardabweichung

Abb. 40: Zufriedenheit mit Tagesschulbetrieb

Mit Hilfe der Skala können nun auch die Mittelwerte verschiedener Personengruppen verglichen werden. Betrachtet man die Durchschnittswerte der vier Pilotschulen, so weist die Schule Niederholz die grösste Zufriedenheit auf (M=3.43), gefolgt von Wasgenring (M=3.30). Etwas tiefer liegt der Zufriedenheitswert an der Schule Kleinhüningen (M=3.18) und hier gehen die Einschätzungen der Antwortenden auch am weitesten auseinander (SD=0.92). Am geringsten ist im Durchschnitt die Zufriedenheit mit dem Tagesschulbetrieb an der Schule Thierstein (M=3.14); doch auch hier liegt dieser noch im Bereich „eher zufrieden“. Die Unterschiede zwischen den Schulen sind jedoch gering und statistisch nicht bedeutsam.⁸²

Der Vergleich der verschiedenen Funktionsgruppen zeigt, dass die Zufriedenheit bei denjenigen Antwortenden am höchsten ausfällt, welche weder selbst unterrichten noch in der Betreuung tätig sind (M=3.50). Ähnlich zufrieden sind die Personen, welche ausschliesslich in den ausserunterrichtlichen Angeboten arbeiten (M=3.43). Etwas geringer fällt die Zufriedenheit bei Lehrpersonen aus; und zwar sowohl bei denjenigen Lehrkräften die unterrichten und zudem in den Betreuungsmodulen tätig sind (M=3.19), als auch bei denjenigen, die nicht in den ausserunterrichtlichen Teilen engagiert sind (M=3.12). Aber auch diese Unterschiede liegen in einem statistisch nicht signifikanten Ausmass.⁸³

⁸⁰ Ein Vergleich mit Originalinstrument zeigt, dass auch in der StEG-Untersuchung die Zufriedenheit mit Organisationsform am tiefsten und diejenige mit dem Zeitumfang am höchsten ausfielen (vgl. Rollet 2007).

⁸¹ Faktorenanalyse (Hauptkomponenten): 1 Faktor, $R^2 = 72\%$, Faktorenladungen: alle vier Items $> .75$; Reliabilitätsanalyse: Cronbachs alpha = .87, Trennschärfe r_{it} : alle $> .60$

⁸² Varianzanalyse ALM, $p = n.s.$

⁸³ Zum Vergleich auch hierzu die StEG-Ergebnisse: In Deutschland lang die durchschnittliche Zufriedenheit der Lehrkräfte bei M=2.76, diejenige des weiteren pädagogisch tätigen Personals bei M=3.04. Das Basler Personal ist folglich etwas zufriedener mit dem Tagesschulbetrieb.

Ein statistisch höchst bedeutsamer Zusammenhang besteht jedoch zwischen der Zufriedenheit mit dem Tagesschulbetrieb und der Selbstwirksamkeitsüberzeugung⁸⁴. Wer seine Selbstwirksamkeit hoch einschätzt – wer also überzeugt ist, die nötigen Fähigkeiten zu besitzen und Probleme bewältigen zu können –, ist auch zufrieden mit dem Tagesschulbetrieb. Eine tiefe Selbstwirksamkeitsüberzeugung geht hingegen mit geringerer Zufriedenheit einher.

Auch die Korrelation von Motivation und Zufriedenheit ist statistisch signifikant. Je zufriedener jemand mit dem Tagesschulbetrieb ist, umso höher ist auch seine Motivation ausgeprägt; und anders betrachtet: weniger Motivierte sind auch weniger zufrieden mit dem Tagesschulbetrieb⁸⁵.

Kein relevanter Zusammenhang konnte hingegen zwischen Zufriedenheit und der Kooperationsbeurteilung gefunden werden. Das bedeutet, dass in den Daten der Online-Befragung Personen, welche die Kooperation besser beurteilten, nicht eine signifikant höhere Zufriedenheit aufwiesen als das Personal, das die Kooperation weniger gut beurteilte. In den Interviews mit den Betriebsleitungen fiel jedoch auf, dass dort, wo die Zusammenarbeit im Team gut war, dieser Umstand von den Betriebsleitungen sehr stark betont und gelobt wurde.

5.6.2.3 Zufriedenheit des Betreuungspersonals mit seiner Arbeit

Alle 24 in den ausserunterrichtlichen Angeboten der Tagesschulen tätigen Personen wurden im Weiteren gebeten, ihre Zufriedenheit mit spezifischen Aspekten ihrer Arbeit zu beurteilen. Tab. 24 zeigt diese geordnet nach Grad der Zufriedenheit damit.

Tab. 24: Zufriedenheit des Betreuungspersonals mit einzelnen Tätigkeitsaspekten

Aspekt N		sehr unzufrieden	eher unzufrieden	eher zufrieden	sehr zufrieden
Arbeit mit Kindern	23	0.0%	0.0%	30.4%	69.6%
Zusammenarbeit mit Kolleginnen und Kollegen	23	0.0%	8.7%	26.1%	65.2%
Organisation durch Betriebs-/Schulleitung	23	0.0%	4.3%	43.5%	52.2%
Pädagogischer Spielraum	21	0.0%	4.8%	42.9%	52.4%
Sonstige allgemeine Arbeitsbedingungen	21	0.0%	4.8%	52.4%	42.9%
Berufliche Unterstützung in der Ausübung der Tätigkeit	21	0.0%	14.3%	61.9%	23.8%
Ansehen Ihrer Tätigkeit in der Öffentlichkeit	23	0.0%	21.7%	56.5%	21.7%
Räumliche und materielle Ausstattung	23	4.3%	30.4%	47.8%	17.4%
Besoldung	23	13.0%	43.5%	30.4%	13.0%

Anmerkungen: Zeilenprozentangaben; schattiert hervorgehoben jeweils die Zelle mit dem mittleren Wert (Median); N = Anzahl gültige Antworten

Sehr zufrieden ist das Betreuungspersonal mit der eigentlichen Tätigkeit (Arbeit mit Kindern, pädagogischer Spielraum, Zusammenarbeit) sowie mit der Organisation durch die Leitung. Als eher zufriedenstellend werden auch allgemeine Rahmenbedingungen (berufliche Unterstützung, allgemeinen Arbeitsbedingungen) beurteilt. Hinsichtlich des öffentlichen Ansehens der Tätigkeit ist zwar eine

⁸⁴ Pearson Korrelation .588, $p \leq .001$

⁸⁵ Pearson Korrelation .416, $p \leq .001$

Mehrheit eher bis sehr zufrieden, jedoch auch ein Fünftel eher unzufrieden. Noch höher – bei einem Drittel – liegt der Anteil der eher Unzufriedenen, wenn es um die Bewertung der räumlichen und materiellen Ausstattung geht.

Gegensätzlich zu diesen insgesamt (eher) positiv bewerteten Aspekten fällt die Beurteilung der Besoldung aus: Eine Mehrheit des Betreuungspersonals ist damit nicht oder eher nicht zufrieden⁸⁶. Die Besoldungsfrage – speziell in Bezug auf die Anstellung von Lehrkräften in tieferen Lohnklassen – wurde ja auch von den Betriebsleitungen in Interviews angesprochen (vgl. Kap. 5.5.4.2).

⁸⁶ Etwas mehr sehr zufriedene Mitarbeiter als andernorts bezüglich Organisation und auch hinsichtlich der Besoldung finden sich an der Schule Wasgenring (jeweils Chi-Quadrat-Test nach Pearson, $p \leq .05$).

6. Umsetzung und Wirkung bei Eltern⁸⁷

6.1 Stichprobe

Mehr als vier Fünftel der Befragten sind Mütter und knapp die Hälfte ist alleinerziehend. Wie der Abb. 41 entnommen werden kann, variiert das Alter der Eltern sehr. So ist etwa ein Drittel Ende dreissig, je ein Fünftel anfangs dreissig bzw. anfangs vierzig. Ein weiteres Zehntel ist Ende zwanzig und 17% sind älter als 45 Jahre.

Die Hälfte der befragten Eltern spricht Deutsch als Muttersprache. Einzelne sprechen Englisch (N=1), Spanisch (N=7), Französisch (N=5), Italienisch (N=4), Kurdisch (N=3), Portugiesisch (N=6), Albanisch (N=4) oder Türkisch (N=9). Fünf sprechen eine andere Sprache.

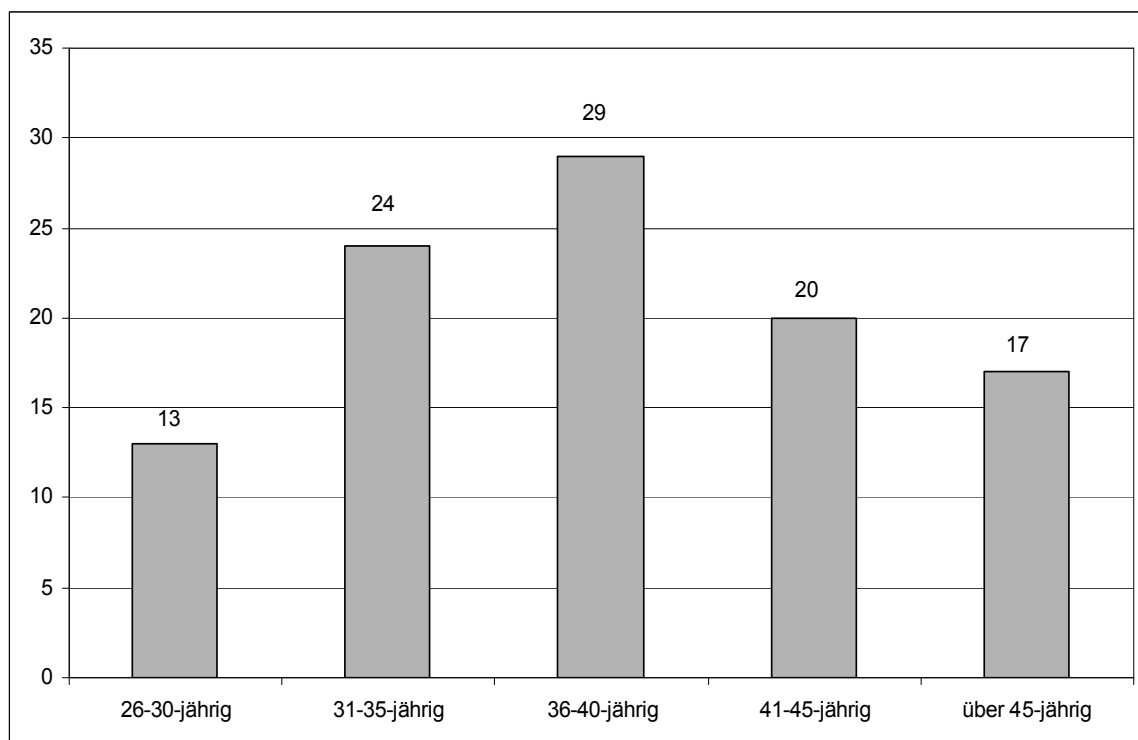


Abb. 41: Alter der befragten Eltern nach Häufigkeit (N=105)

6.2 Kosten und Nutzung des Tagesschulangebotes

Gemäss Elternbefragung nutzen 52 Kinder das Tagesschulangebot bereits seit mehr als einem Jahr, nämlich seit dem Schuljahr 2007/2008, 47 Kinder erst seit ein paar Monaten, also seit dem Schuljahr 2008/2009.

Wie die Abb. 42 zeigt, bezahlt ein Viertel der Eltern den tiefsten Elternbeitrag von CHF 1.90 pro Kind und Stunde und ein weiteres Viertel den höchsten von CHF 10.50. 12 Eltern entrichten einen mittleren Tarif von CHF 3.30 und je knapp 10% der Eltern bezahlen 5.20 Fr. bzw. 6.30 Fr. Die weiteren Tarife werden von je 3 bis 5 Eltern entrichtet. Von den 19 Eltern, die den höchsten Tarif von CHF 10.50 entrichten, besuchen zehn Kinder die Tagesschule Niederholz. Eltern von Kindern der Tagesschule

⁸⁷ Berichtlegung durch Esther Forrer Kasteel

Niederholz bezahlen überzufällig häufig den höchsten Tarif von CHF 10.50 und überzufällig selten den tiefsten Tarif von CHF 1.90.

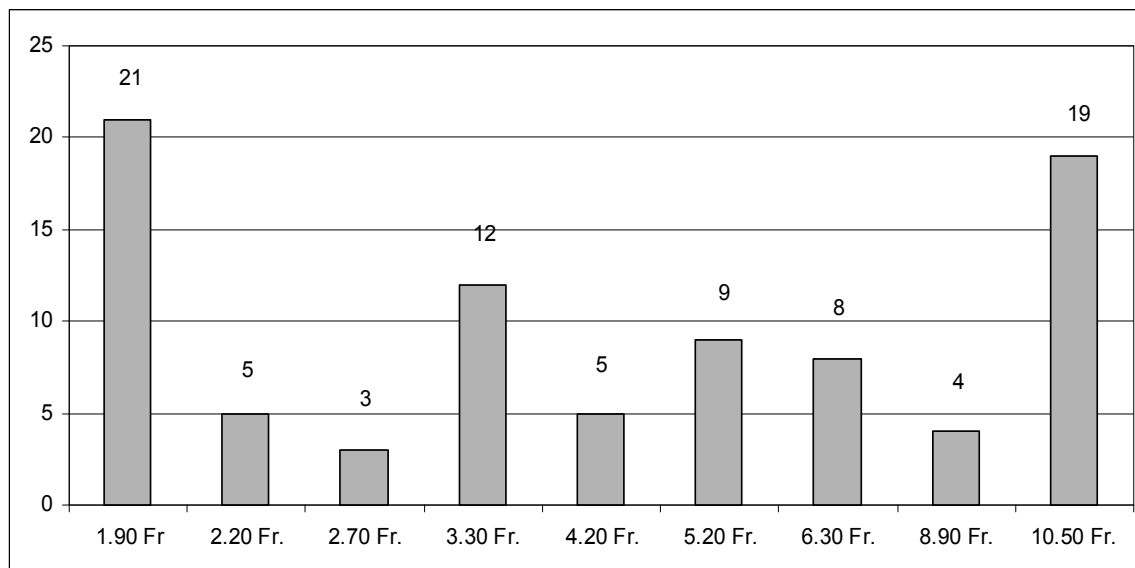


Abb. 42: Elternbeitrag pro Kind und Stunde nach Häufigkeit (N=105)

Eine deutliche Mehrheit der Eltern – nämlich 86% – hat ein Kind in der Tagesschule, 13.6% der befragten Eltern zwei. Kein Elternpaar, respektive Elternteil hat drei und mehr Kinder in der Tagesschule.

Unter den Eltern, die zwei Kinder in die Tagesschule schicken, sind alleinerziehende nicht übervertreten. D. h., dass Familienform und Nutzung des Tagesschulangebots nach der Anzahl Kinder nicht zusammenhängen. Konkret: Von den insgesamt 14 Befragten mit zwei Tagesschulkindern sind nur fünf, also gut ein Drittel, alleinerziehend. Von den insgesamt 88 Eltern mit nur einem Tagesschulkind sind 37, also knapp die Hälfte, alleinerziehend.

Wie in Abb. 43 dargestellt, ist der Mittagstisch das am häufigsten genutzte Tagesschulangebot. Er wird von insgesamt 86 Kindern belegt. Am zweithäufigsten wird das Angebot am frühen Nachmittag besucht, nämlich von 65 Kindern. An dritter Stelle folgt das Angebot am späten Nachmittag, das noch von insgesamt 56 Kindern besucht wird. Kaum genutzt wird hingegen der Frühhort. Diesen besuchen nur gerade 11 Kinder.

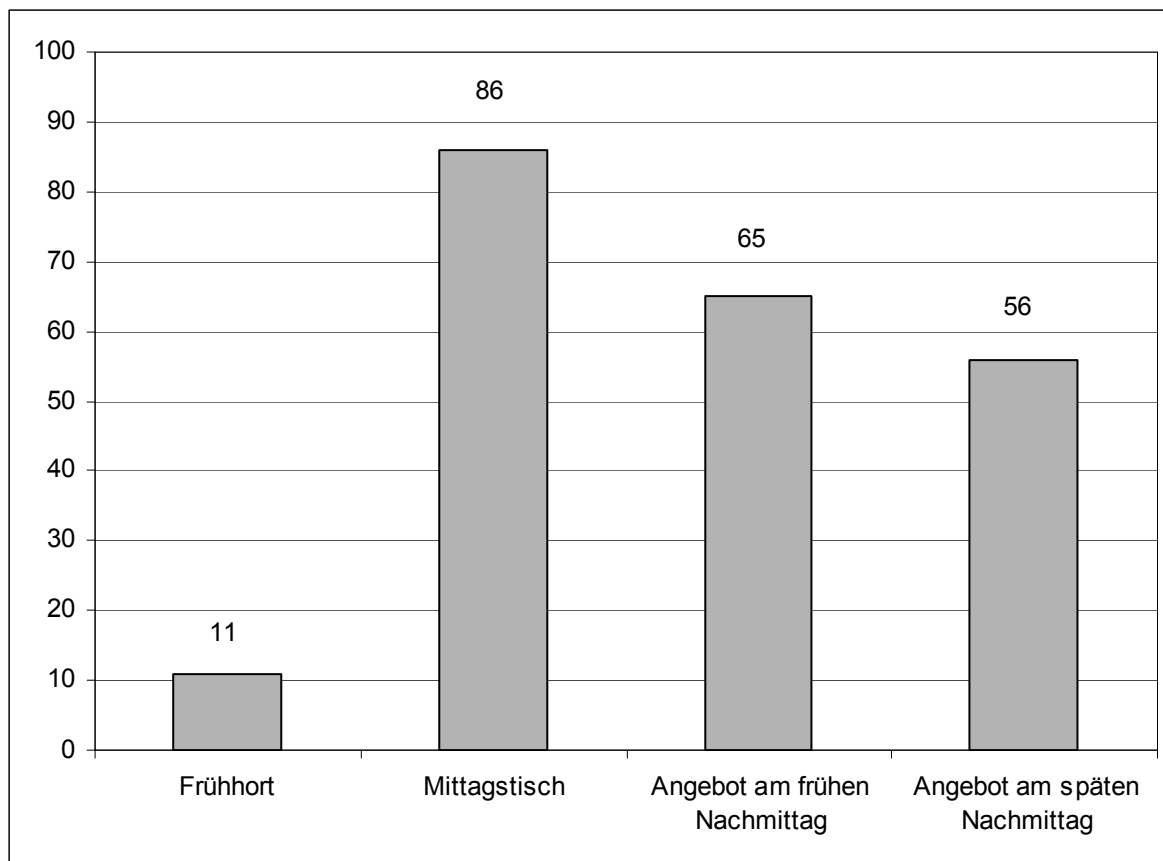


Abb. 43: Nutzung der einzelnen Angebote nach Häufigkeit (N=105)

Gemäss Auskunft der Eltern werden die einzelnen Tagesschulangebote wie folgt genutzt (vgl. Abbildung 4):

Von den 11 Kindern, die den Frühhort besuchen, belegen ihn fünf Kinder an fünf Wochentagen. Drei Kinder gehen an drei Tagen in den Frühhort, zwei an einem und ein Kind an drei Tagen.

Der Mittagstisch wird von mehr als der Hälfte der insgesamt 86 Kinder, die von diesem Angebot Gebrauch machen, an vier oder fünf Tagen pro Woche besucht. 34 Kinder nutzen diesen jeden Tag, 18 Kinder an vier Tagen. Ein Viertel der Mittagstischkinder sucht diesen an zwei Wochentagen auf, 11 Kinder an drei Tagen. Nur zwei Kinder beanspruchen das Angebot über Mittag an nur einem Tag.

Die Anzahl Tage, an denen das Angebot am frühen Nachmittag genutzt wird, variiert sehr. Je etwa zehn Prozent der Kinder nutzt es an zwei bis fünf Tagen. An nur einem Tag belegt wird dieses von nur sieben Kindern.

Auch das Angebot am späten Nachmittag wird unterschiedlich häufig genutzt. Je etwa zehn Prozent beanspruchen es an einem Tag bis zu fünf Tagen.

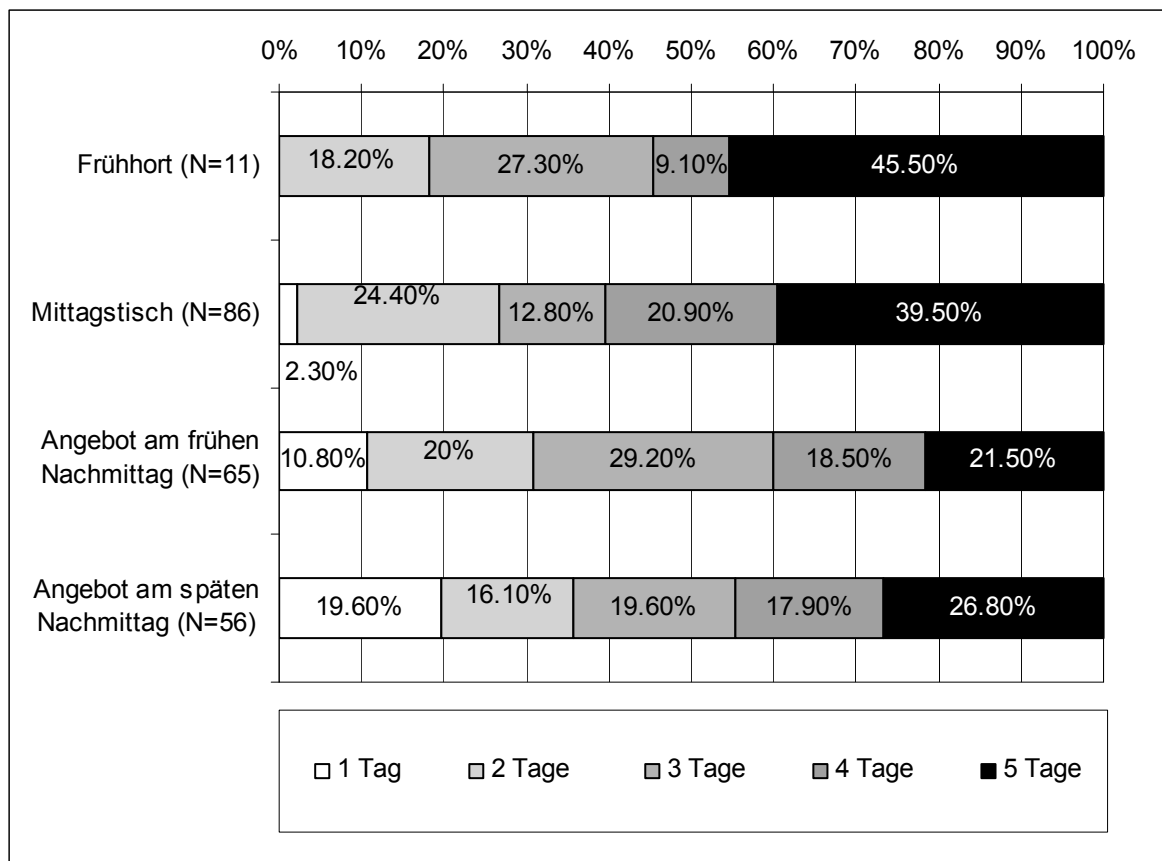


Abb. 44: Anzahl belegte Tage pro Tagesschulangebot in Prozenten (N=105)

Entsprechend der unterschiedlichen Nutzung einzelner Angebote variiert auch die Anzahl Stunden pro Woche, während derer die Kinder an den Tagesschulangeboten teilnehmen, sehr. Je ein Viertel der Kinder (N=23) verbringt sechs bis zehn Stunden in den Tagesschulangeboten bzw. 16 bis 20 h (N=20). Je knapp 10 Kinder verbringen ein bis fünf Stunden (N=10), elf bis fünfzehn Stunden (N=10) bzw. 26 bis 30 Stunden (N=8) in den Tagesschulangeboten. Mehr als 30 Betreuungsstunden werden nur von 5 Kindern beansprucht.

6.2.1 Typologie zur Nutzung des Tagesschulangebotes

Wird die Nutzung der verschiedenen Angebote in einer Typologie zusammen gefasst – und zwar unabhängig von der Anzahl Tage, an welchen das jeweilige Angebot genutzt wird – so zeigt sich folgende Verteilung: Deutlich am meisten vertreten ist der Nutzertyp „Mittagstisch und Nachmittag früh und spät“. Insgesamt 36 Kinder gehören diesem an. An zweiter Stelle folgt der Nutzertyp „Mittagstisch“ (N=19), an dritter Stelle der Nutzertyp „Mittagstisch und Nachmittag früh“ (N=15) und an vierter Stelle schliesslich derjenige Typ, der alle vier Angebote nutzt.

Die folgenden vier Typen sind je nur von einzelnen Kindern vertreten: „Mittagstisch und Nachmittag spät“, „Frühhort und Nachmittag spät“, „Nachmittag früh und Nachmittag spät“, „Nachmittag spät“ und „Frühhort, Mittagstisch, Nachmittag früh“ (vgl. Abb. 45).

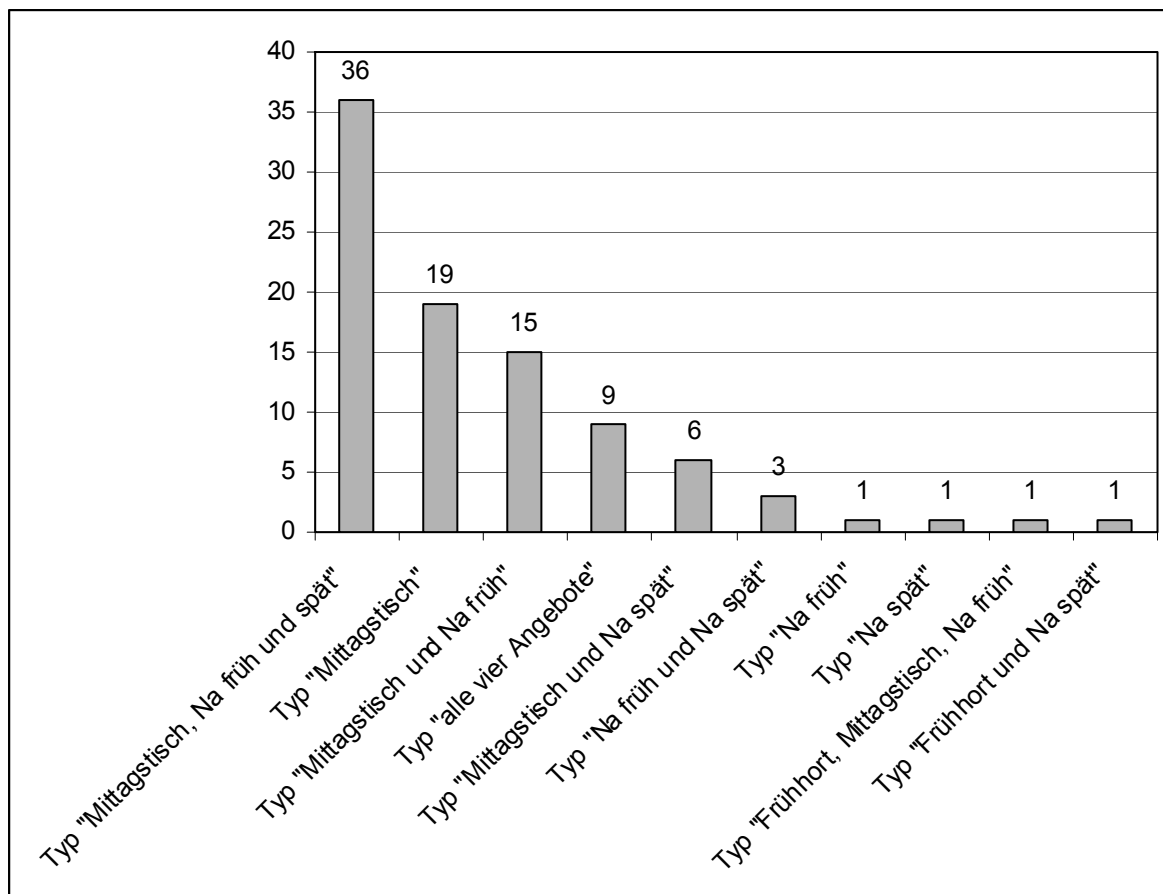


Abb. 45: Nutzer-Typologie nach Häufigkeit (N=105)

6.2.2 Nutzungsunterschiede zwischen Eltern mit verschiedenem sozioökonomischem Status bzw. unterschiedlicher Muttersprache

Ausgehend von der Annahme, dass Kinder von Eltern mit unterschiedlichem sozioökonomischen Status⁸⁸ bzw. Muttersprache⁸⁹ unterschiedlichen Nutzertypen⁹⁰ angehören, wurden Kreuztabellen berechnet. Bei beiden ergab sich *kein* signifikanter Zusammenhang. D. h., die Wahl der Tagesschulangebote erfolgt weder in Abhängigkeit vom sozioökonomischen Status noch von der Muttersprache.

6.3 Allgemeine Qualitätsmerkmale

Nach der allgemeinen Zufriedenheit mit den Tagesschulangeboten befragt, geben vier Fünftel der Eltern Auskunft, dass sie zufrieden bis sehr zufrieden sind. Von der erwähnten Gruppe sprechen gar 57.4% ihre volle Zufriedenheit aus. Überhaupt nicht zufrieden mit dem Tagesschulangebot sind nur drei Eltern, eher unzufrieden neun (vgl. Abb. 46).

⁸⁸ Der sozioökonomische Status wurde aus der Variablen „Kosten“ abgeleitet. Dabei wurden folgende Kategorien generiert: 1= CHF 1.90-2.70, 2= CHF 3.30-5.20, 3= CHF 6.30-8.90, 4= CHF 10.30-10.50.

⁸⁹ Hier wurde die Variable Muttersprache in eine duale Variable transformiert. 1= Muttersprache Deutsch, 2= Muttersprache nicht Deutsch.

⁹⁰ Für die Kreuztabellen wurden folgende Typen gewählt: 1= Typ „Mittagstisch“, 2= Typ „Mittagstisch und Nachmittag früh“, 3= Typ „Mittagstisch, Nachmittag früh und Nachmittag spät“, 4= Typ „alle Angebote“

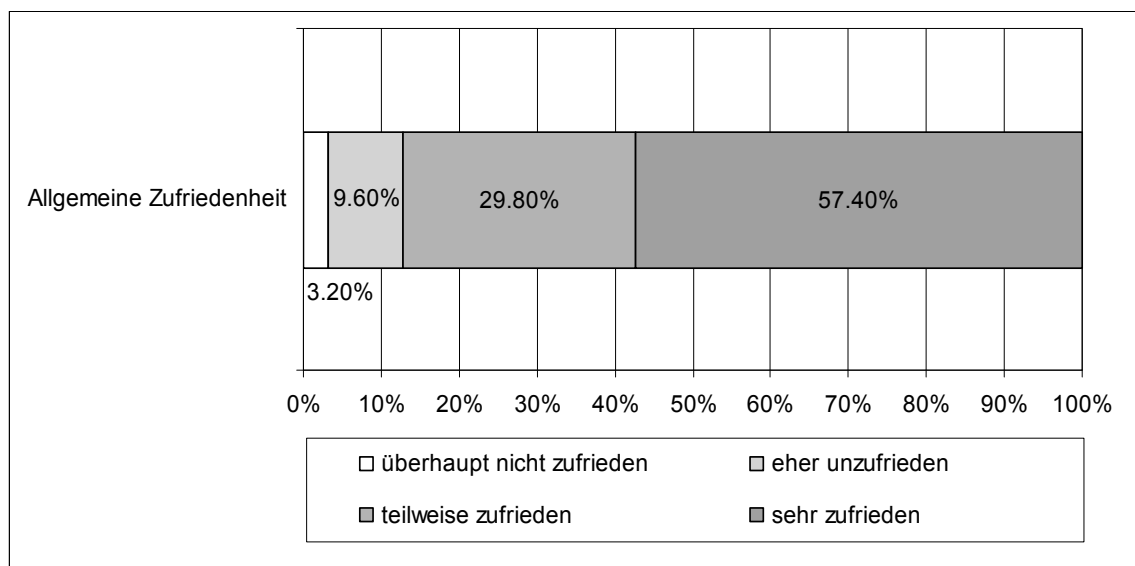


Abb. 46: Allgemeine Zufriedenheit der Eltern in Prozenten (N=105)

Nebst der Zufriedenheit der Eltern stellt auch das Wohlbefinden der Kinder ein zentraler Qualitätsindikator dar: 91.3% der Eltern sind der Überzeugung, dass sich ihr Kind in der Tagesschule voll und ganz bzw. weitgehend wohlfühlt. 61.2% der erwähnten Eltern denken gar, dass sich ihr Kind sehr wohlfühlt. Hingegen sind neun Eltern der Ansicht, dass sich ihr Kind nicht wohlfühlt (vgl. Abb. 47).

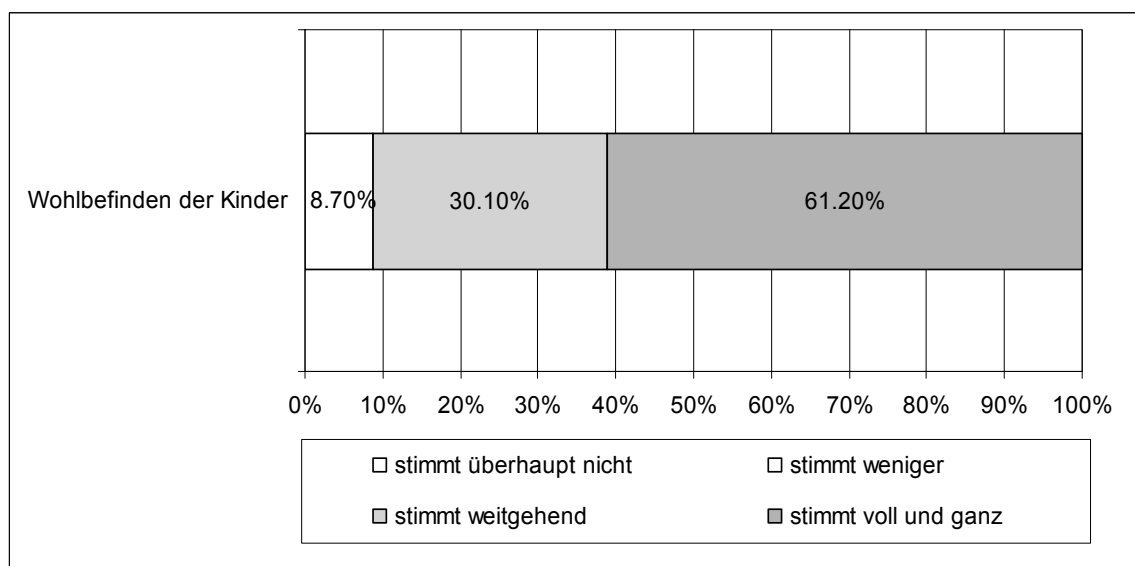


Abb. 47: Wohlbefinden der Kinder in den Tagesschulen in Prozenten (N=105)

Auch sind zwei Drittel der Eltern der Überzeugung, dass ihr Kind oder ihre Kinder die Zeit in der Tagesschule überhaupt nicht als Belastung erleben. Ein weiteres Fünftel schätzt die Belastung ihrer Kinder gering ein. 16 Eltern hingegen glauben, dass ihr Kind in der Tagesschule belastet ist.

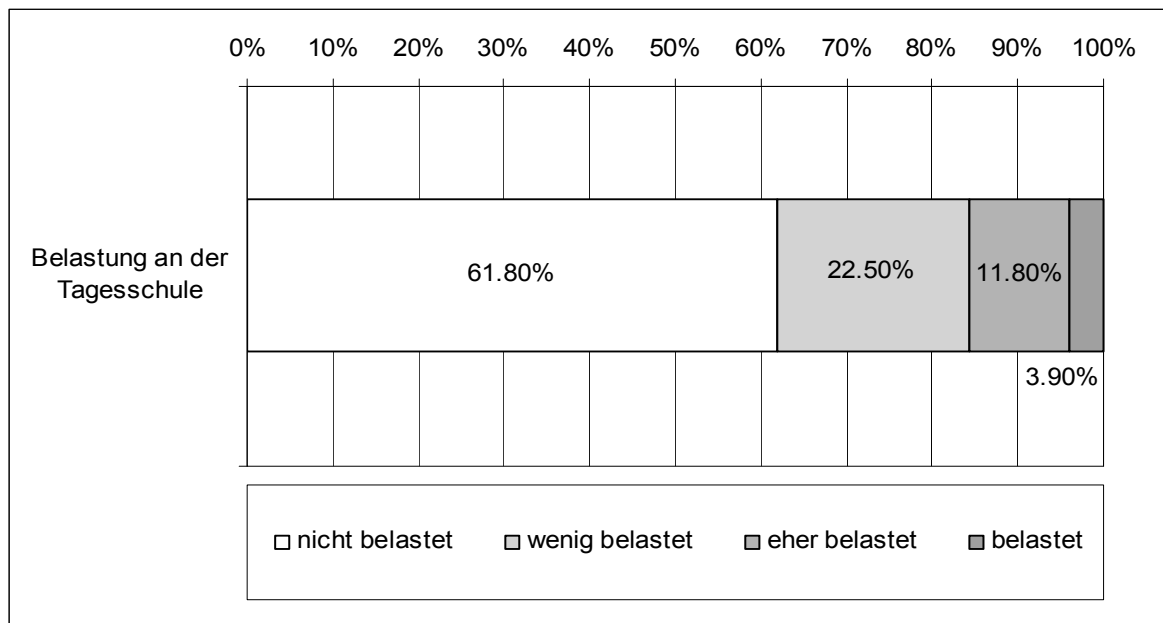


Abb. 48: Belastung der Kinder (N=105)

6.3.1 Verschiedene Zusammenhänge zwischen den drei Qualitätsmerkmalen

Weitere Analysen zeigen, dass alle drei Qualitätsmerkmale in einem positiven Zusammenhang zueinander stehen.⁹¹ Eltern, die selbst zufrieden sind mit dem Tagesschulangebot gehen demnach davon aus, dass sich ihre Kinder in der Tagesschule wohlfühlen und dort kaum einer Belastung ausgesetzt sind.

Auch stehen einzelne demographische Merkmale wie „Geschlecht“, „Muttersprache“⁹², „Alter“ und Status „Alleinerziehend“ bzw. Rahmenbedingungen wie „Kosten“⁹³ und „Nutzungsdauer“⁹⁴ mit den drei Qualitätsmerkmalen in einem bedeutsamen Zusammenhang.

Die allgemeine Zufriedenheit der Eltern steht sowohl mit dem Geschlecht der Eltern⁹⁵ als auch mit den Kosten⁹⁶ in einem bedeutsamen Zusammenhang. Mütter sind allgemein zufriedener mit dem Tagesschulangebot als Väter. Eltern, die zwischen CHF 6.30 und CHF 10.50 bezahlen – also höhere Beiträge entrichten – sind ebenfalls zufriedener mit dem Angebot.

Eine differenziertere Betrachtung zeigt jedoch, dass Eltern, die am meisten Gebühren bezahlen⁹⁷, einzelne Zufriedenheitsindikatoren negativer beurteilen als Eltern, die geringere Kosten aufwenden. Erstere schätzen, dass ihre Kinder die Angebote nicht so anregend erleben⁹⁸ und in der Tagesschule nicht unbedingt auf andere Kinder treffen, mit denen sie gerne zusammen sind⁹⁹. Zudem stimmen sie

⁹¹ Spearman Korrelationen: $r = .26$ bis $.40$, $p < .01$

⁹² Aus der bestehenden Variablen Muttersprache wurde eine duale Variable generiert. Diese umfasst die Kategorien 1= Deutsch als Muttersprache, 2= nicht Deutsch als Muttersprache.

⁹³ Da die Variable zu Kosten im Fragebogen nominalskaliert ist, wurde diese in eine duale Variable mit den zwei Kategorien 1=Kosten von CHF 1.90 bis 4.20, 2= CHF 5.20 bis 10.50 transformiert.

⁹⁴ Die Variable Nutzungsdauer umfasst folgende vier Kategorien: 1= 1-10h, 2= 11-20 h, 3= 21-30h, 4= 31-40h

⁹⁵ Spearman Korrelation: $r = -.30$, $p < .01$

⁹⁶ Spearman Korrelation: $r = .29$, $p < .01$

⁹⁷ Für die Kosten wurde eine Variable mit folgenden vier Ausprägungen verwendet: 1=CHF 1.90-2.70, 2= CHF 3.30 bis 5.20, 3= CHF 6.30 bis 8.90, 4= 10.30 bis 10.50.

⁹⁸ Spearman Korrelation: $r = -.25$, $p < .05$

⁹⁹ Spearman Korrelation: $r = -.28$, $p < .01$

den Aussagen nach einer besseren Organisierbarkeit der Hausarbeit¹⁰⁰ sowie der Annahme, dass durch die Tagesschule mehr Freiraum für die Eltern entstehen würde¹⁰¹, deutlich weniger zu. Gerade umgekehrt und damit sehr positiv antworten Eltern, die nur geringe Kosten tragen, auf diese Fragen zur Zufriedenheit mit dem Tagesschulangebot.

Die Einschätzung des Wohlbefindens des eigenen Kindes wiederum steht einerseits in negativem Zusammenhang mit dem Alter der Eltern¹⁰², andererseits in positivem Zusammenhang mit der Nutzungsdauer¹⁰³. Jüngere Eltern und Eltern, deren Kinder sich länger an der Tagesschule aufhalten, beurteilen das Wohlbefinden ihrer Kinder positiver.

Die elterliche Einschätzung der Belastung ihrer Kinder steht in einem bedeutsamen Zusammenhang mit dem Geschlecht der Eltern¹⁰⁴ sowie mit deren Muttersprache¹⁰⁵. Mütter sowie Eltern, die Deutsch als Muttersprache sprechen, schätzen die Belastung ihrer Kinder geringer ein als Väter bzw. Eltern, die nicht Deutsch als Muttersprache sprechen.

6.4 Zufriedenheit mit der Infrastruktur und Organisation

Wie die Abb. 49 zeigt, sind vier Fünftel aller Befragten mit der Organisation der Anmeldung, den Räumlichkeiten, den angebotenen Spielmaterialien sowie mit den Mahlzeiten zufrieden bis sehr zufrieden. Mehr als die Hälfte der Eltern sind gar sehr zufrieden mit der Anmeldeorganisation, den Spielmaterialien sowie den Mahlzeiten.

Hinsichtlich Anmeldeorganisation und Mahlzeiten äussern sich jedoch 19 bzw. 16 Eltern von insgesamt 105 Befragten negativ. Mit den Spielmaterialien nicht zufrieden sind 13 Eltern, die Räumlichkeiten werden von 5 Eltern kritisiert.

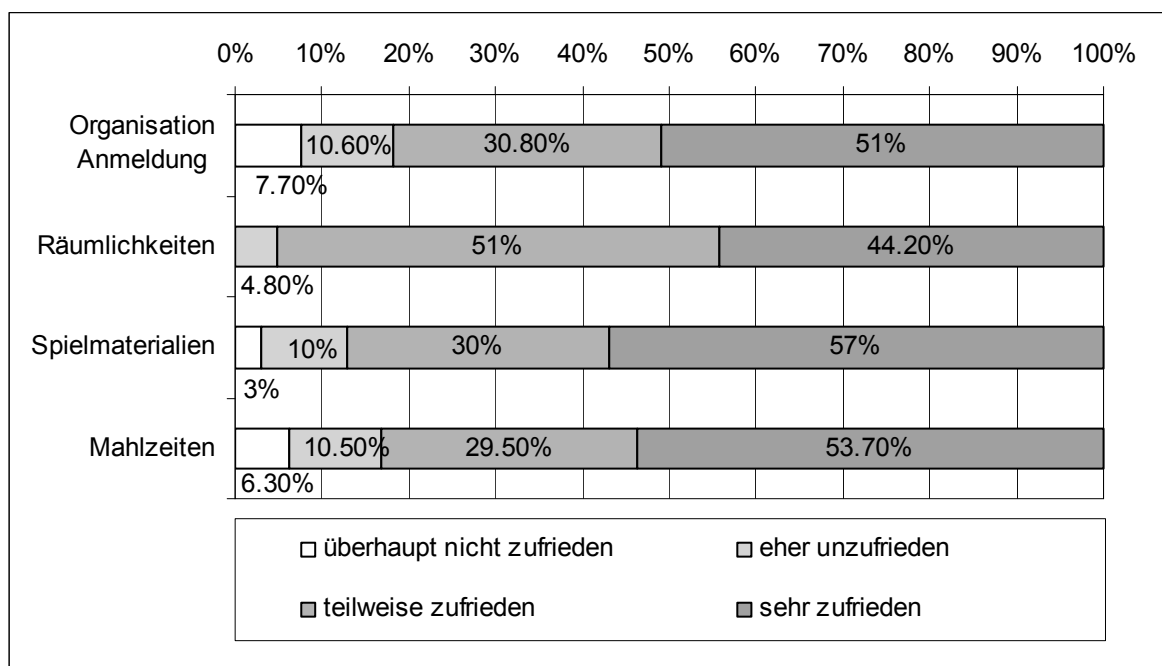


Abb. 49: Beurteilung der Infrastruktur und der Organisation in Prozenten (N=105)

¹⁰⁰ Spearman Korrelation: $r = -.44$, $p = .00$

¹⁰¹ Spearman Korrelation: $r = -.39$, $p = .00$

¹⁰² Spearman Korrelation: $r = -.26$, $p < .01$

¹⁰³ Spearman Korrelation: $r = .23$, $p < .05$

¹⁰⁴ Spearman Korrelation: $r = -.23$, $p < .05$

¹⁰⁵ Spearman Korrelation: $r = -.24$, $p < .05$

Auf die Frage, ob die Anzahl Betreuungspersonen, die gleichzeitig anwesend sind, angemessen sei, antworten 80 Eltern positiv. 14 vertreten die Meinung, dass es mehr Betreuungspersonen bräuchte, zwei erachten die Anzahl Betreuungspersonen als zu hoch.

6.5 Zufriedenheit mit der pädagogischen Ausgestaltung

Eine deutliche Mehrheit der Eltern – nämlich mehr als 90% – teilt die Ansicht, dass ihre Kinder das Tagesschulangebot als anregend und abwechslungsreich erleben, in der Tagesschule wertvolle Anregungen für das Basteln und Spielen erhalten und dort andere Kinder treffen, mit denen sie gerne zusammen sind. Auch positiv, jedoch weniger ausgeprägt, fällt die Beurteilung bezüglich Mitentscheidungsmöglichkeit der Kinder aus. 78.6% der Eltern denken, dass die Kinder mitentscheiden können, was gemacht werden soll. Gemäss Auskunft von 18 Eltern trifft dies eher nicht zu. Eine Person denkt gar, dass dies überhaupt nicht gegeben sei.

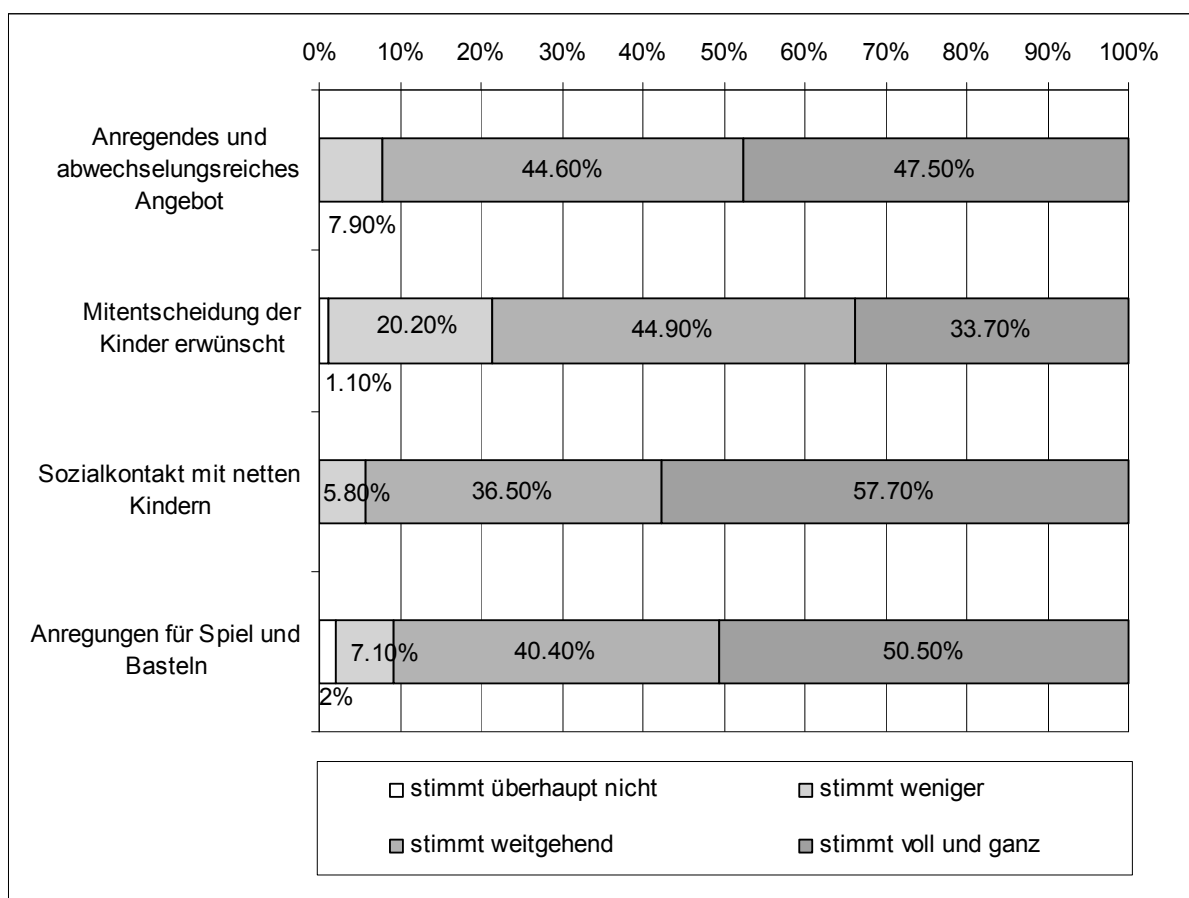


Abb. 50: Beurteilung der pädagogischen Ausgestaltung in Prozenten (N=105)

6.6 Zufriedenheit mit den Betreuungspersonen

Auch mit der professionellen Tätigkeit der Betreuungspersonen scheinen die Eltern durchgängig zufrieden zu sein. Mehr als 90% der Eltern sind überzeugt, dass sie freundlich und im Umgang mit Kindern sehr geübt sind, für die Einhaltung von Regeln sorgen und die Kinder dazu anhalten, aufeinander Rücksicht zu nehmen. Auch denkt eine deutliche Mehrheit, dass ihre Kinder von den Betreuungspersonen unterstützt werden. Weniger deutlich, jedoch auch positiv, wird die Hausaufgabenbetreuung beurteilt. Mit dieser sind 84% der Eltern zufrieden, neun Prozent eher unzufrieden und drei überhaupt nicht zufrieden (vgl. Abb. 51).

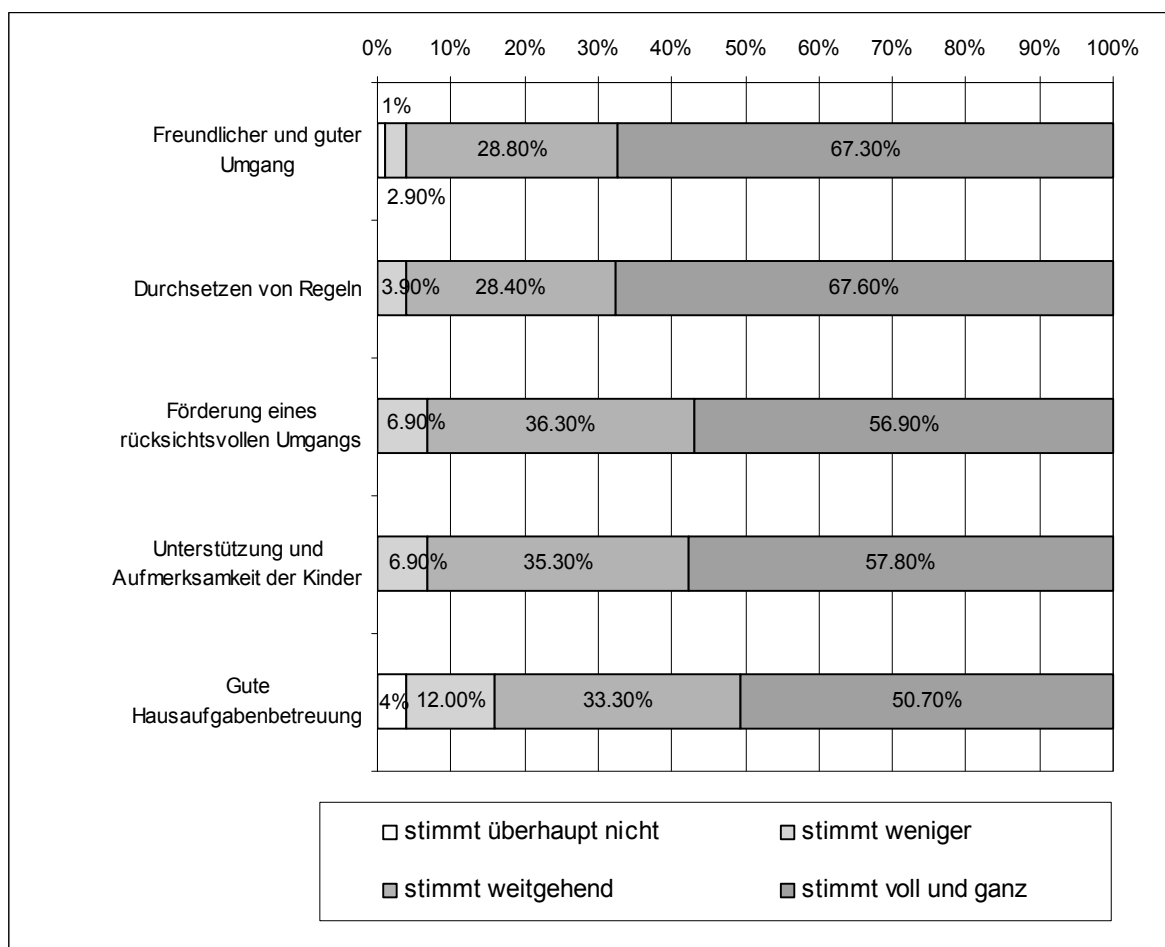


Abb. 51: Beurteilung der Betreuungspersonen in Prozenten (N=105)

6.6.1 Qualität der Hausaufgabenbetreuung

Da die Hausaufgabenbetreuung allgemein sowie deren Qualität im Besonderen ein grosses Anliegen der Eltern ist, werden an dieser Stelle vertiefte Analysen dazu präsentiert. Dabei wird der Frage nachgegangen, ob und inwiefern ein Zusammenhang zwischen der Qualität der Hausaufgabenbetreuung und den drei allgemeinen Qualitätsmerkmalen (allgemeine Zufriedenheit der Eltern sowie Wohlbefinden und Belastung der Kinder) besteht. Die Zusammenhänge zeigen, dass die Beurteilung der Hausaufgabenbetreuung mit der allgemeinen Zufriedenheit der Eltern¹⁰⁶ und mit der Belastung der Kinder¹⁰⁷ korreliert, nicht jedoch mit dem Wohlbefinden der Kinder. Eltern, welche die Hausaufgabenbetreuung positiv beurteilen, sind allgemein zufrieden mit dem Tagesschulangebot. Zudem gehen sie davon aus, dass ihre Kinder kaum von Belastung betroffen sind.

Wie die Kreuztabelle zeigt, rührt der erste und enge Zusammenhang zwischen der Qualität der Hausaufgabenbetreuung und der allgemeinen Zufriedenheit der Eltern vor allem daher, dass diejenigen 30 Eltern, welche sehr zufrieden sind mit dem Projekt, auch die Qualität der Hausaufgabenbetreuung als sehr gut beurteilen. Der zweite Zusammenhang wiederum liegt darin begründet, dass die 29 Eltern, welche mit dem Tagesschulangebot sehr zufrieden sind, alle überzeugt sind, dass ihre Kinder durch die Tagesschule überhaupt nicht belastet sind.

Damit stellt die Zufriedenheit mit der Hausaufgabenbetreuung einen zentralen Indikator hinsichtlich der allgemeinen Zufriedenheit der Eltern mit der Tagesschule dar.

¹⁰⁶ $r=.58, p=.00$

¹⁰⁷ $r=.27, p<.05$

Weitere Analysen zeigen, dass die Zufriedenheit mit der Hausaufgabenbetreuung in keinem bedeutsamen Zusammenhang mit demographischen Merkmalen wie Geschlecht, Alter und Muttersprache der Eltern steht. Demnach beurteilen die Eltern die Zufriedenheit mit der Hausaufgabenbetreuung unabhängig von Geschlecht, Alter und Muttersprache.

6.7 Zusammenspiel zwischen Tagesschule und Familienalltag

Der Aussage, seit das Kind in die Tagesschule gehe, könnten die Eltern ihre Erwerbsarbeit besser organisieren, stimmen 91% der Eltern zu. Weniger Zustimmung erhalten hingegen die Aussagen zur besseren Organisierbarkeit des Haushalts sowie dazu, dass die Eltern nun mehr Zeit für sich hätten. 28% der Eltern sind der Ansicht, dass sie seit der Tagesschule den Haushalt nicht besser organisieren können, knapp 40% haben seit der Nutzung der Tagesschulangebote auch nicht mehr Zeit für sich persönlich.

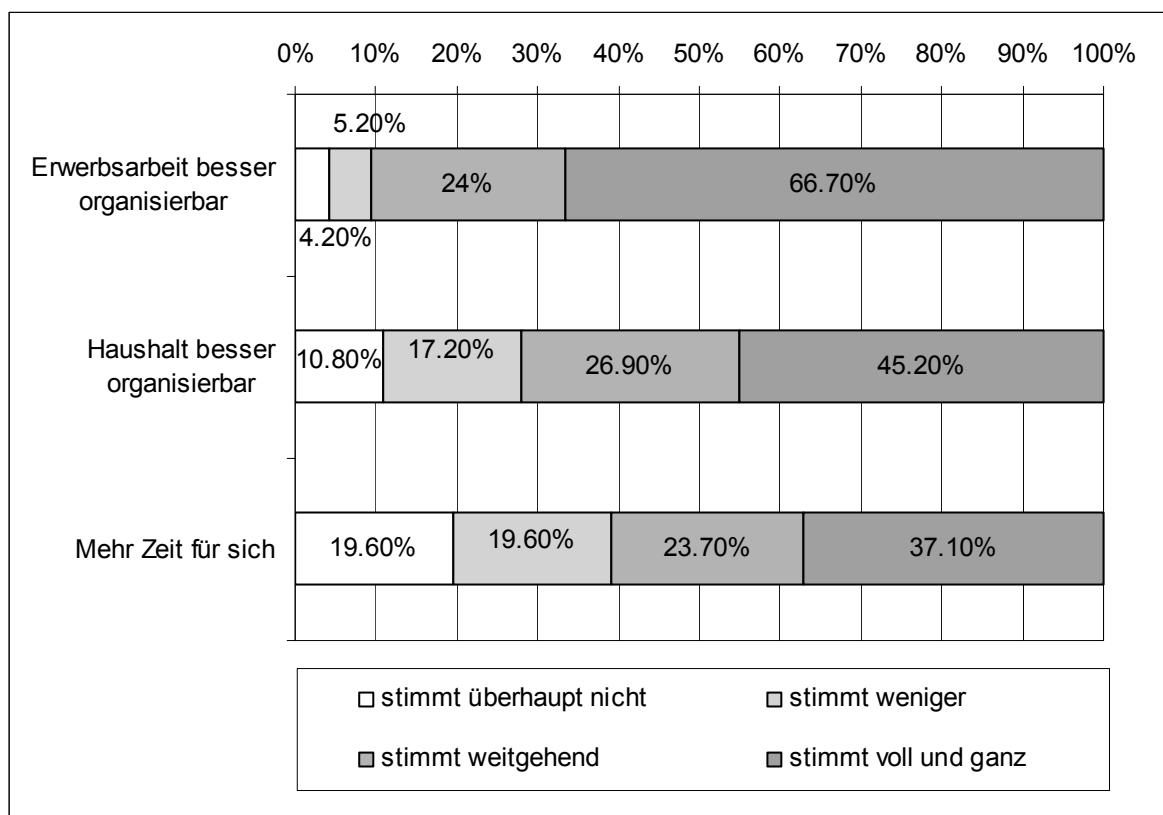


Abb. 52: Zusammenspiel zwischen Tagesschule und Familienalltag in Prozenten (N=105)

6.8 Beurteilungsunterschiede nach Verweildauer in der Tagesschule

An dieser Stelle steht die Frage im Zentrum, ob Eltern, deren Kinder bereits seit mehr als einem Jahr in der Tagesschule sind (seit dem Schuljahr 07/08), die allgemeinen Qualitätsmerkmale, verschiedene Aspekte zu Zufriedenheit sowie das Zusammenspiel zwischen Tagesschule und Familienalltag anders einschätzen als Eltern, deren Kinder die Tagesschule erst seit ein paar Monaten (Schuljahr 08/09) besuchen. Wie die Gruppenvergleiche zeigen, spielt die Verweildauer der Kinder bei der Einschätzung der allgemeinen Qualitätsmerkmale und der Zufriedenheit (mit der Infrastruktur, Organisation, pädagogischen Ausgestaltung und Betreuungspersonen) keine Rolle. Ebenso werden Fragen nach dem Zusammenspiel zwischen Tagesschule und Familienalltag nicht unterschiedlich beurteilt, ob das Kind erst seit Kurzem oder bereits seit mehr als einem Jahr vom Tagesschulangebot Gebrauch macht.

6.9 Beurteilungsunterschiede je nach Nutzungsdauer

Unabhängig von der Anzahl Stunden, welche die Kinder in den Tagesschulangeboten verbringen,¹⁰⁸ beurteilen die Eltern die allgemeinen Qualitätsmerkmale, die Zufriedenheit mit verschiedenen Aspekten sowie das Zusammenspiel von Tagesschule und Familie gleich bzw. ähnlich. Sämtliche Tests zu Gruppenvergleichen erwiesen sich als nicht signifikant.

Auch der Vergleich zwischen den zwei Extremgruppen „geringe Nutzungsdauer“ und „hohe Nutzungsdauer“¹⁰⁹ bestätigt dieses Ergebnis, ausgenommen davon sind die Antworten auf die Frage, ob die Kinder die Zeit in der Tagesschule als anregend und abwechslungsreich beurteilen. Eltern von Kindern, die das Tagesschulangebot während 21 bis 30 Stunden nutzen, stimmen dieser Frage signifikant positiver zu als solche, deren Kinder das Angebot nur während 1 bis 10 Stunden belegen.¹¹⁰

Werden die Zusammenhänge zwischen der Nutzungsdauer und den allgemeinen Qualitätsmerkmalen, den Zufriedenheitsindikatoren und dem Zusammenspiel zwischen Tagesschule und Familienalltag geprüft, so bestätigt sich obiges Ergebnis. Wie beim Extremgruppenvergleich ergibt sich auch bei der Frage danach, ob die Tagesschule als anregend und abwechslungsreich erlebt wird, ein signifikantes Ergebnis¹¹¹. Dieser Zusammenhang liegt darin begründet, dass Eltern, deren Kinder nur 1 bis 10 Stunden in den Tagesschulangeboten sind, überzufällig negativ antworten, wohingegen Eltern von Kindern, die während 21-30 Stunden die Tagesschulangebote nutzen, überzufällig positiv antworten.

Ferner zeigt sich auch zwischen der Nutzungsdauer und dem Wohlbefinden der Kinder ein signifikanter Zusammenhang¹¹². Offenbar sind Eltern, deren Kinder mehr Zeit im Tagesschulangebot verbringen, eher der Überzeugung, dass sich ihre Kinder wohlfühlen. Das heisst, dass Eltern, deren Kinder sich während 21-30 Stunden (von den vier Kategorien zur Nutzungsdauer also die zweit höchste Kategorie) in den Tagesschulangeboten aufhalten, das Wohlbefinden ihrer Kinder am höchsten einschätzen. Umgekehrt berichten Eltern, deren Kinder nur zwischen 1 bis 10 Stunden am Tagesschulangebot teilnehmen, überzufällig häufig, dass sich ihre Kinder nicht so wohl fühlen.

6.10 Beurteilungsunterschiede zwischen Eltern mit einem und mit zwei Tagesschulkindern

Eltern von Kindern mit einem Tagesschulkind und solche mit zwei Tagesschulkindern beurteilen weder die allgemeinen Qualitätsmerkmale noch einzelne Zufriedenheitsaspekte unterschiedlich. Auch schätzen sie das Zusammenspiel zwischen Tagesschule und Familienalltag ähnlich ein.

6.11 Beurteilungsunterschiede nach Standort

Zwischen den Zufriedenheitsurteilen der Eltern und den jeweiligen Standorten der Tagesschulen, die ihre Kinder besuchen, bestehen keine statistisch bedeutsamen Zusammenhänge.

6.12 Bedeutung der demographischen Merkmale hinsichtlich Zufriedenheitsmerkmale und Vereinbarkeit von Tagesschule und Familienalltag

Abschliessend stellt sich die Frage, ob die Zufriedenheitsindikatoren sowie das Zusammenspiel zwischen Tagesschule und Familienalltag mit demographischen Merkmalen der Eltern wie Geschlecht, Alter und Muttersprache in einem bedeutsamen Zusammenhang stehen.

¹⁰⁸ Hier wurden folgende Kategorien verwendet: 1= 1-10h, 2= 11-20h, 3=21-30h, 4=31-40h

¹⁰⁹ Geringe Nutzungsdauer= Kinder, welche die Tagesschulangebote zwischen 1 bis 10h nutzen, hohe Nutzungsdauer= Kinder, welche diese während 26 bis 40h nutzen.

¹¹⁰ Mann Withney U-Test $U=118$, $p<.01$

¹¹¹ Spearmann Korrelation: $r=.30$, $p<.01$

¹¹² Spearmann Korrelation: $r=.23$, $p<.05$

Die Auswertung zeigt, dass das Geschlecht der Eltern mit verschiedenen Zufriedenheitsindikatoren in einem signifikanten und negativen Zusammenhang steht.

So sind Mütter im Vergleich zu Vätern vermehrt der Überzeugung, dass ihre Kinder mitentscheiden können¹¹³, mit netten anderen Kindern zusammen sind¹¹⁴ und kaum einer Belastung¹¹⁵ ausgesetzt sind. Zudem sind sie mit den Spielmaterialien¹¹⁶ und den Mahlzeiten¹¹⁷ zufriedener als die Väter.

Die entsprechenden Kreuztabellen bestätigen allesamt, dass die Mütter durchgängig positiver antworten als die Väter. Die Signifikanzen lassen sich alle vor allem darauf zurückführen, dass die Mütter vermehrt die höchste Antwortkategorie gewählt haben, die Väter hingegen überzufällig die tiefste oder zweittiefste.

Auch das Alter der Eltern erweist sich im Zusammenhang mit der Beurteilung der Eltern als bedeutsam. Ältere Eltern schätzen verschiedene Zufriedenheitsindikatoren durchgängig negativer und damit kritischer ein als jüngere.

Ältere Eltern beurteilen die Anregungen zum Basteln¹¹⁸, die Mitentscheidungsmöglichkeit¹¹⁹, die Rücksichtnahme unter den Kindern¹²⁰, die Anregung seitens des Tagesschulangebotes¹²¹ sowie die Möglichkeit ihres Kindes, in der Tagesschule andere nette Kinder zu treffen¹²², durchgängig negativer.

Zudem steht das Alter der Eltern in einem signifikanten Zusammenhang mit der Frage danach, ob die Eltern seit der Tagesschule ihren Haushalt besser organisieren könnten¹²³. Jüngere Eltern stimmen dieser Aussage vermehrt zu als ältere.

Die Unterschiede lassen sich darauf zurück führen, dass Befragte im Alter von 26-30 jeweils überzufällig der höchsten Kategorie zustimmen, wohingegen solche im Alter von 41-45 oder über 45 überzufällig eine der zwei tiefsten Antwortkategorien wählen.

Die Muttersprache der Eltern steht nur mit dem Zufriedenheitsindikator „Anregung Basteln“¹²⁴ in einem bedeutsamen Zusammenhang. Eltern, die Deutsch als Muttersprache haben, beurteilen die Anregungen zum Basteln positiver als Eltern, die Deutsch nicht als Muttersprache haben.

6.13 Verbesserungsvorschläge und allgemeine Anregungen zum Tagesschulangebot

Von den insgesamt 105 Befragten haben 53 Eltern die zwei offenen Fragen nach den Verbesserungsvorschlägen zum Tagesschulangebot und danach, ob die Befragten abschliessend noch weitere Einschätzungen, Kritik und Anregungen formulieren möchten, beantwortet. Da sich die Antworten zu diesen Fragen nicht trennscharf voneinander unterscheiden lassen, werden diese im Folgenden zusammen ausgewertet. Sämtliche Antworten auf diese Fragen lassen sich in den drei Oberkategorien *positive Rückmeldungen*, *vielfältige Verbesserungsvorschläge* und *negative Rückmeldungen* zusammen fassen.

¹¹³ Spearman Korrelation: $r=-.30$, $p<.01$

¹¹⁴ Spearman Korrelation: $r=-.35$, $p<.01$

¹¹⁵ Spearman Korrelation: $r=-.23$, $p<.05$

¹¹⁶ Spearman Korrelation: $r=-.23$, $p<.05$

¹¹⁷ Spearman Korrelation: $r=-.27$, $p<.05$

¹¹⁸ Spearman Korrelation: $r=-.25$, $p<.01$

¹¹⁹ Spearman Korrelation: $r=-.28$, $p<.01$

¹²⁰ Spearman Korrelation: $r=-.24$, $p<.05$

¹²¹ Spearman Korrelation: $r=-.33$, $p<.01$

¹²² Spearman Korrelation: $r=-.33$, $p<.01$

¹²³ Spearman Korrelation: $r=-.21$, $p<.05$

¹²⁴ Spearman Korrelation: $r=.24$, $p<.05$

Sehr *positive Rückmeldungen* wurden von insgesamt sieben Personen geäußert. Ihre Antworten beziehen sich entweder auf das *Angebot* insgesamt oder auf die *Betreuungspersonen*.

Bezüglich *Angebot* äussern zwei Alleinerziehende, dass sie das Tagesschulangebot sehr schätzten, da es ihnen eine grosse Unterstützung biete. Eine der beiden Personen äussert sich wie folgt: „Bin sehr froh und dankbar für das Angebot. Ich bin alleinerziehend und arbeite 100%. Ohne dieses Angebot wäre es für mich sehr viel schwerer. Danke (Symbol Sonne)“. Eine weitere Befragte merkt an, dass ihre Tochter sehr gerne an den Mittagstisch gehe, eine andere fügt an, das Tagesschulangebot möge möglichst bald auf weitere Standorte ausgedehnt werden.

Bezüglich *Betreuungspersonen* werden Mitarbeitende und zwei Leitungspersonen gelobt. Sowohl die Mitarbeitenden als auch die Leitungspersonen werden als engagiert, kompetent und wertschätzend erlebt. Dies kommt im folgenden Zitat zum Ausdruck: „Ich finde den Einsatz der Leiterin und ihres Teams wirklich hervorragend. Auch die Art, wie mit den Kindern umgegangen wird und das Bemühen um sinnvolle Programme und Strukturen“ (79/35).

Die Antworten, welche der Oberkategorie *Verbesserungsvorschläge* zugeordnet wurden, lassen sich in folgende Unterkategorien gruppieren:

- Flexibilität versus konstante Gruppe
- Diversifizierung und Erweiterung des Angebots
- Hausaufgaben
- Vermehrter Einbezug der Eltern
- Vermehrte Einbindung der Lehrpersonen
- Tagesschulideal

Im Zusammenhang mit der ersten Oberkategorie werden vielfältige Flexibilisierungsideen vorgeschlagen. Am häufigsten – insgesamt sechs Nennungen – werden die flexible Nutzung des Angebots sowie die Möglichkeit, auch kurzfristig Tage abtauschen zu können, erwähnt. Letzteres wird von Eltern eingebracht, die unregelmässig arbeiten. Auch wird gewünscht, dass die definitive Anmeldung erst später erfolgen sollte. Vier Personen wären froh darüber, wenn die Abholzeiten und die Blockzeiten vermehrt flexibilisiert würden. Eine Person erhofft sich durch die Verlängerung des Angebots am späten Nachmittag, dass vermehrt Ausflüge durchgeführt werden könnten. Eine weitere schlägt vor, dass Zahlungen auch automatisch erfolgen können sollten.

Im Unterschied zu diesen Flexibilisierungsideen wünscht eine Person feste Gruppen, denen Kinder desselben Alters oder noch besser derselben Klasse angehören.

Bezüglich *Diversifizierung und Erweiterung des Angebots* wird am häufigsten und von insgesamt fünf Personen der Wunsch geäußert, dass auch während der Schulferien ein Betreuungsangebot gesichert sein sollte, und zwar wenn möglich in derselben Kindergruppe und mit denselben Betreuenden.

Eingebracht werden auch der Wunsch nach Sportangeboten, kulturellen oder kreativen Angeboten sowie vor- und nachbereiteten Ausflügen. Insgesamt drei Personen wünschten sich Sportangebote, zwei Personen kulturelle Angebote wie etwa Musik und Theater, und eine weitere Person kreative Angebote wie etwa Malen, Basteln, kreatives Modellieren und Rollenspiel.

Im Sinne einer Erweiterung des Angebots würden sich zwei Befragte einen Ruheraum und eine Person die Förderung von Zahnhigiene wünschen.

Sehr zentral scheint auch das Thema *Hausaufgaben* zu sein, zumal dieses von insgesamt dreizehn Befragten erwähnt wird. Neun Eltern ist es ein Anliegen, dass die Kinder bei den Hausaufgaben mehr unterstützt und mehr kontrolliert würden. Drei Eltern würden es begrüßen, wenn für die Hausaufgaben mehr Zeit eingeräumt würde. Eine Person schlägt vor, dass die Hausaufgabenbetreuung auch von Lehrpersonen begleitet sein sollte.

Ebenfalls von sieben Befragten angesprochen wird das Thema *Einbezug der Eltern*. Von diesen wünschten sich vier eine häufigere Kommunikation zwischen der Tagesschule und den Eltern bzw. einen vermehrten Einbezug der Eltern. Zwei Personen wiederum schlagen vor, dass ein Elternheft

eingeführt werden sollte, in dem wichtige Informationen zwischen Tagesschule und Elternhaus ausgetauscht würden. Eine befragte Person würde es sehr begrüßen, wenn Eltern und Kinder in Belangen der Tagesschule mehr mitentscheiden könnten.

Auch mehrmals erwähnt (N=3), jedoch nicht so häufig wie der *Einbezug der Eltern*, wird das *Einbinden der Lehrpersonen*. Eine Mutter fragt etwa: „Kann es sein, dass keine Vertretung der Schule am Elternabend der Tagesbetreuung teilnimmt?“ Die zwei anderen Eltern, die die Einbindung der Lehrpersonen einfordern, erhoffen sich einen vermehrten Austausch zwischen Lehrpersonen und Betreuenden.

Zwei Personen skizzieren ihr Tagesschulideal. Die eine der beiden äussert sich wie folgt: „Gefordert wird ein flexibles und integriertes Tagesschulangebot, welches auch in den Schulferien offen hat“ (01/35). Die andere skizziert ihre Wunschvorstellung so: „Die Tagesschule, in die ich mein Kind an 4 Tagen schicken würde, müsste:

- Konstante Gruppe haben (z. B. eine Klasse pro Jahrgang mit obligatorischer Betreuung an mindestens 3-4 Tagen von 8-17 Uhr)
- Unterrichtet und Freizeit verzahnen (z. B. Themen von Unterricht in Exkursionen aufgreifen oder gestalterisch umsetzen)
- Lehrpersonen integrieren“ (18/35)

Zur dritten Oberkategorie der negativen Rückmeldungen lassen sich insgesamt *sechs* Untergruppen bilden. (1) Eine grundlegende Kritik des Tagesschulkonzepts findet sich in insgesamt fünf Rückmeldungen. Moniert wird, dass es sich bei den Tagesschulangeboten um eine Mogelpackung handle. Eine befragte Person schreibt etwa: „Ich anerkenne die Bemühungen vom Ausbau von Tagesstrukturen. Mit Tagesschule hat das Angebot aber nicht wirklich etwas zu tun, sondern es handelt sich um Mittagstisch und Randstundenbetreuung in ständig wechselnden Gruppen. Meine Tochter hat leider gar nichts davon, sie muss es einfach absitzen, weil ich nicht früher da sein kann.“ (06/35) Eine weitere Person führt ihr Anliegen wie folgt aus: „Ausreichend für Mittagstisch, „Tagesschule“? Derzeit verdient das Setting den Namen nicht. Die Schule ist zu weit weg.“ (08/18) Eine weitere kritische Stimme merkt an, dass das jetzige Angebot nur geeignet sei für Kinder, welche dieses an nur einem oder zwei Tagen nutzen, nicht jedoch für solche, welche dieses an vier Tagen besuchen. Dieselbe Person schreibt zudem, dass sie eigentlich einen Nutzungsbedarf von vier Tagen hätte, zwei der vier Tage – aus den soeben geltend gemachten Gründen – jedoch anderweitig abdecke. Zwei Personen fügen an, dass sie es bedauern, dass bisherige Angebote nicht mehr gemacht würden. So schreibt die eine Person, dass ihrem Kind der bisherige Mittagstisch besser gefallen habe, die andere Person bedauert, dass das tolle Modell der Tagesschule Kleinhüningen derzeit nicht mehr angeboten würde.

Auch mehrere Stimmen kritisieren (2) die Kosten der Tagesschulangebote. Vier Personen äussern sich negativ hierzu. Eine Person hat sich angesichts der Kosten entschieden, für die Betreuungsaufgabe eine private Lösung zu suchen. Kritisiert wird auch, dass die Kosten im Vergleich zu früher höher ausfielen, da neu für das Mittagessen zwei Stunden verrechnet würden, auch wenn die Kinder in Wirklichkeit nicht volle zwei Stunden am Mittagstisch verbringen würden.

Einzelne kritische Äusserungen fallen (3) auf die Betreuungspersonen. Eine Person glaubt seit dem neuen Schuljahr 08/09 beobachten zu können, dass die Betreuer abends sehr erschöpft seien. Eine weitere erwähnt, dass die Erhöhung der Kinderzahl seit Beginn des Schuljahres 08/09 zur Verschlechterung der Betreuungsqualität beigetragen habe. Jemand anderer berichtet, dass ihr Kind im ersten Jahr motivierter in die Tagesschule gegangen sei als im zweiten. Dies wird auf die Zusammenlegung der Kindergärten zurückgeführt. Eine befragte Person denkt, dass die grosse Teilnehmerzahl die Betreuenden dazu zwingt, einen Kommando-Ton zu pflegen, was sie sehr schade findet. Eine weitere Person beobachtet etwas Ähnliches. Sie ist der Ansicht, dass den Kindern zu viele Regeln auferlegt würden.

Die Qualität des Essens (4) wird von insgesamt sechs Befragten kritisiert. Zwei kritisieren die Menge. Ihre Söhne bekämen zu wenig zu essen. Bezüglich Qualität des Essens wird moniert, dass es fettig sei und häufig nur Fertigprodukte aufgetischt würden. Zwei Personen schlagen vor, die Tagesschulen sollten selbst kochen.

Von je einer einzelnen Stimme wird zudem (5) das Platzangebot als eher knapp bemessen beurteilt respektive kritisch angemerkt, dass Vertretende der Erziehungsdirektion und Betreuende nur schlecht telefonisch zu erreichen seien (6).

7. Umsetzung und Wirkung bei Kindern¹²⁵

Weil für die Beurteilung und Weiterentwicklung des Angebotes die Sicht der Kinder bedeutend ist, wurden an den fünf Standorten Kinderbefragungen durchgeführt. Hierfür wurden 76 Kinder mit einem kindergerechten Fragebogen bezüglich der Tagesschule befragt. Zusätzlich wurden mit 18 Kindern Gruppeninterviews durchgeführt. Folgende Fragen wurden untersucht:

- Wie nehmen die Kinder das Angebot insgesamt wahr und wie schätzen sie es ein?
- Wie beurteilen sie die sozialen Beziehungen, die Ausstattung, das Raumangebot und die ausserhäuslichen Unternehmungen?
- Wie ist das Wohlbefinden in der Tagesschule?
- Welche Veränderungswünsche werden genannt?

Im Kapitel 7.1 werden die Ergebnisse der schriftlichen Befragung dargestellt. Kapitel 7.2 zeigt die Auswertung der Gruppeninterviews.

7.1 Quantitative Befragung – Fragebogen

Für die quantitative Befragung wurde ein ansprechender und altersgerechter Fragebogen entwickelt. Dieser beinhaltet 13 Items mit jeweils 3 Antwortkategorien (siehe Anhang). Im September und Oktober 2008 wurden in den fünf Tagesschulen insgesamt 76 Kinder im Alter von 5 - 10 Jahren ($M = 7.4$) schriftlich befragt. Unter diesen waren 39 Mädchen und 37 Knaben vom Kindergarten bis zum 4. Schuljahr. Die befragten Kinder verbringen in den verschiedenen Tagesschulen während 2 bis 5 Tagen ($M = 4.3$) eine Gesamtstundenzahl von 8 - 33 Stunden ($M = 18.8$) Abb. 53 zeigt die durchschnittlich verbrachten Stunden an den fünf Tagesschulen (vgl. Abb. 53).

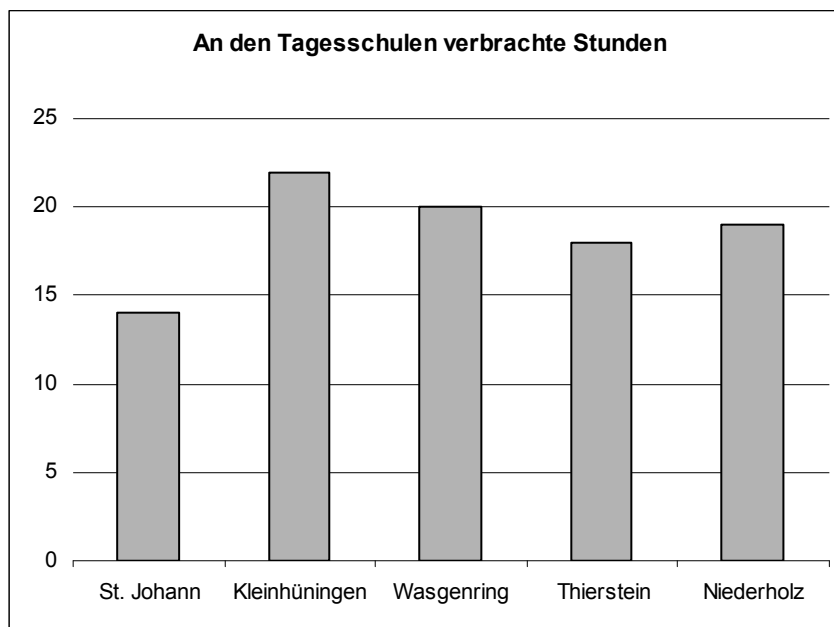


Abb. 53: Nutzungsintensität in Stunden nach Standort

¹²⁵ Berichterlegung durch Bettina Galliker Schrott, Olivier Steiner, Esther Forrer Kasteel & Stefan Schnurr

7.1.1 Einschätzung der Tagesschule und der Mitarbeitenden

Eine deutliche Mehrheit – nämlich drei Viertel der Kinder – freut sich fast immer auf die Tagesschule. 17.1% freuen sich ab und zu, knapp 10% fast nie.

Gemäss einer deutlichen Mehrheit der Kinder gibt es fast nie bzw. ab und zu Streit in der Tagesschule. 12.2% der Kinder nehmen dies anders wahr: Sie sind der Ansicht, dass es häufig Streit gibt (vgl. Abb. 54).

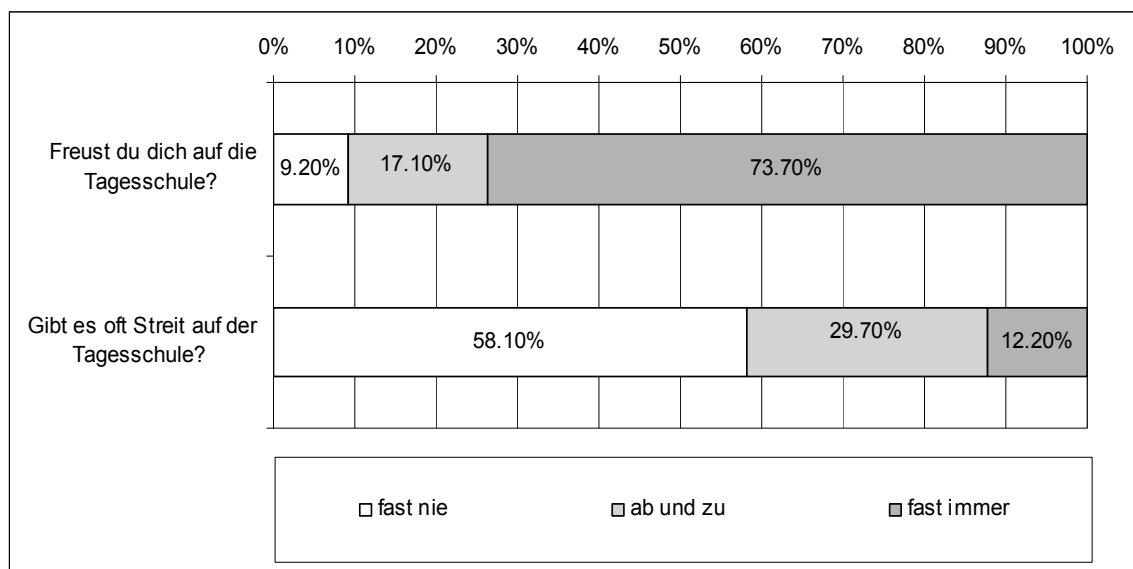


Abb. 54: Einschätzung zur Vorfreude auf die Tagesschule und zur Häufigkeit von Konflikten

Zwei Drittel der befragten Kinder erleben die Stimmung an der Tagesschule meistens als gut, ein weiteres Drittel findet diese manchmal gut und manchmal schlecht. Fünf Kinder finden die Stimmung meistens schlecht (vgl. Abb. 55).

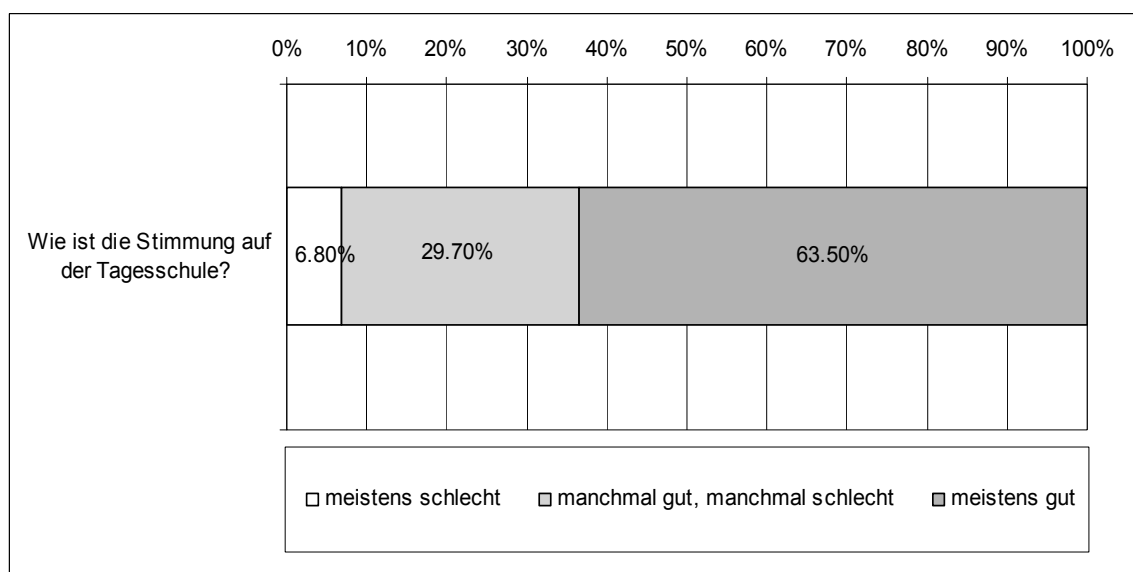


Abb. 55: Einschätzung der Stimmung in der Tagesschule

Auf die Fragen nach der Nutzungsintensität des Mittags- und Nachmittagsangebotes antworten je ca. zwei Drittel der Kinder, dass sie diese gerne jeden Tag belegen möchten. Beim Mittagstisch sind es noch etwas mehr Kinder, die diesen täglich besuchen möchten, als beim Nachmittagsangebot. Je knapp ein Viertel der Kinder möchte den Mittagstisch bzw. das Nachmittagsangebot nur ab und zu besuchen. Vier Kinder geben an, dass sie den Mittagstisch nie besuchen möchten. Acht Kinder geben an, dass sie das Nachmittagsangebot nie besuchen möchten (vgl. Abb. 56).

Bezüglich der Einschätzung einer angemessenen Nutzungsintensität zeichnen sich signifikante geschlechtsspezifische Unterschiede im Antwortverhalten ab. 80% der Mädchen sagen, dass sie das Tagesstrukturangebot jeden Mittag nutzen möchten, bei den Knaben sind es nur 57%.¹²⁶

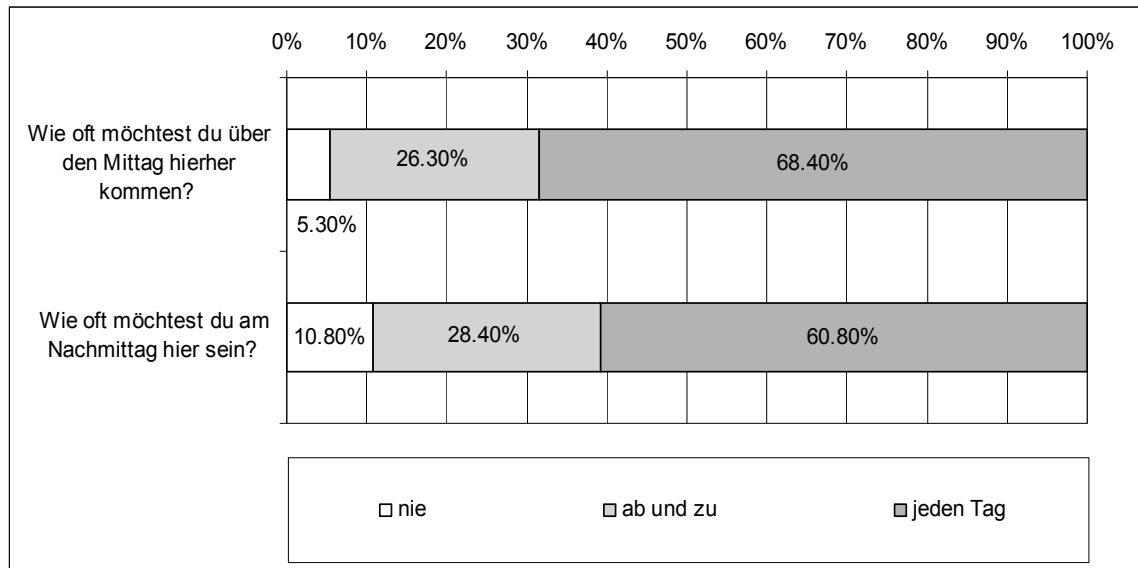


Abb. 56: Wunsch bezüglich Nutzungsintensität des Mittags- und Nachmittagsangebotes

70% der befragten Kinder sind der Überzeugung, dass sie viele Freunde an der Tagesschule haben, knapp ein Fünftel gibt an, einige Freunde an der Tagesschule zu haben. Insgesamt fünf Kinder geben an, dass sie keine Freunde an der Tagesschule haben (vgl. Abb. 57).

¹²⁶ Kreuztabellen: $N = 76$, $\chi^2 = 4.5$, $df = 1$, $p < .05$

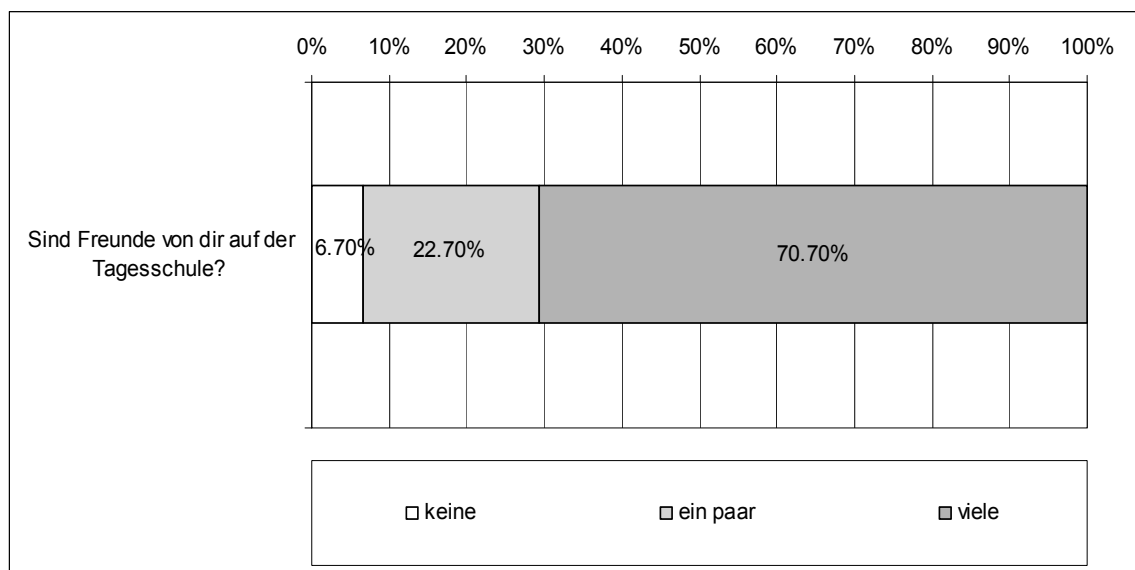


Abb. 57: Einschätzung bezüglich Anzahl Freunde an der Tagesschule

Mehr als 70% der Kinder finden alle Betreuerinnen und Betreuer ganz nett, 20% der Kinder mögen einige der Betreuenden. Fünf Kinder finden niemanden der Betreuenden nett (vgl. Abb. 58).

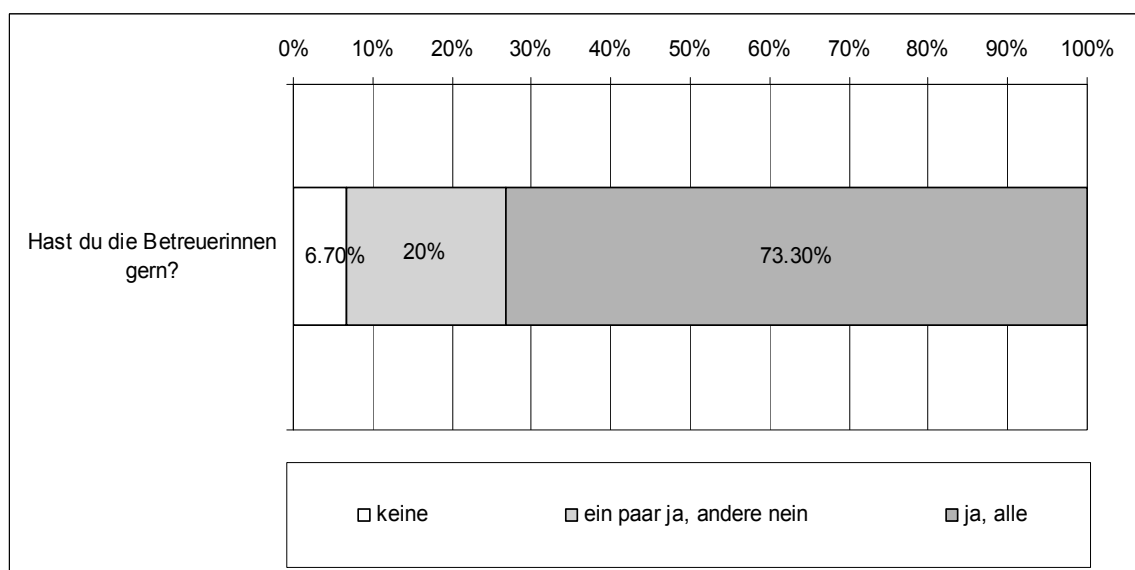


Abb. 58: Beurteilung der Betreuenden

Knapp 70% der Kinder sprechen oft mit den Betreuenden über Probleme, weitere 22% tun dies manchmal.

Danach gefragt, ob ihnen die Ausflüge gefallen, antworten 62% der Kinder positiv. Knapp 30% gefallen die Ausflüge manchmal, 10% gefallen diese nie (vgl. Abb. 59).

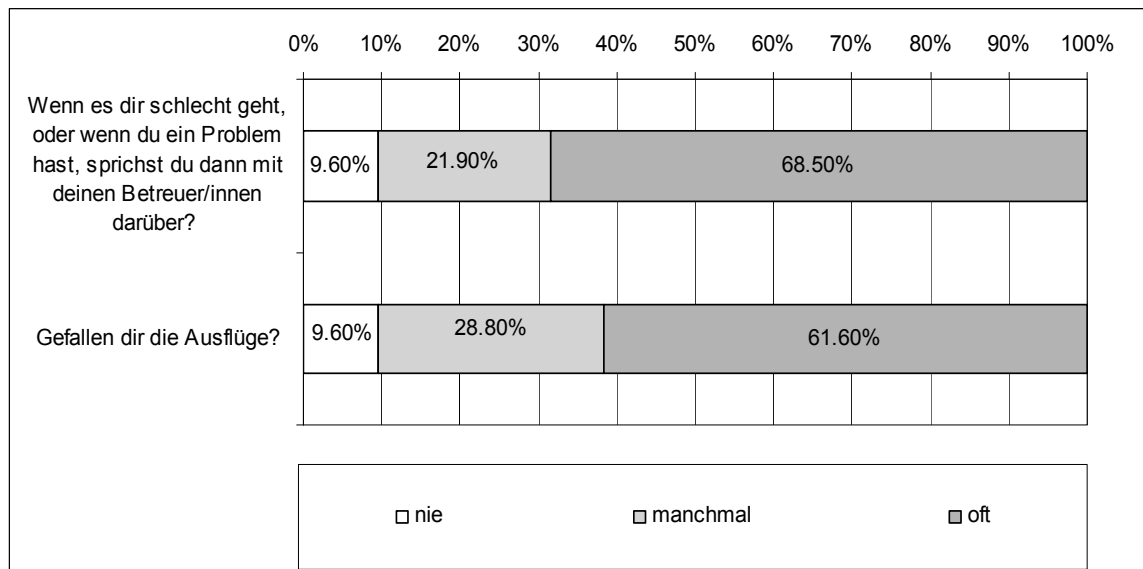


Abb. 59: Einschätzung des Vertrauensverhältnisses zu den Betreuenden sowie Beurteilung der Ausflüge

Einer deutlichen Mehrheit – nämlich mehr als 80% – gefällt sowohl das Zimmer, in welchem sie spielen als auch der Spielplatz draussen. 15% finden die Zimmer nur teilweise schön, 12% sind vom Spielplatz draussen nur teilweise angetan (vgl. Abb. 60).

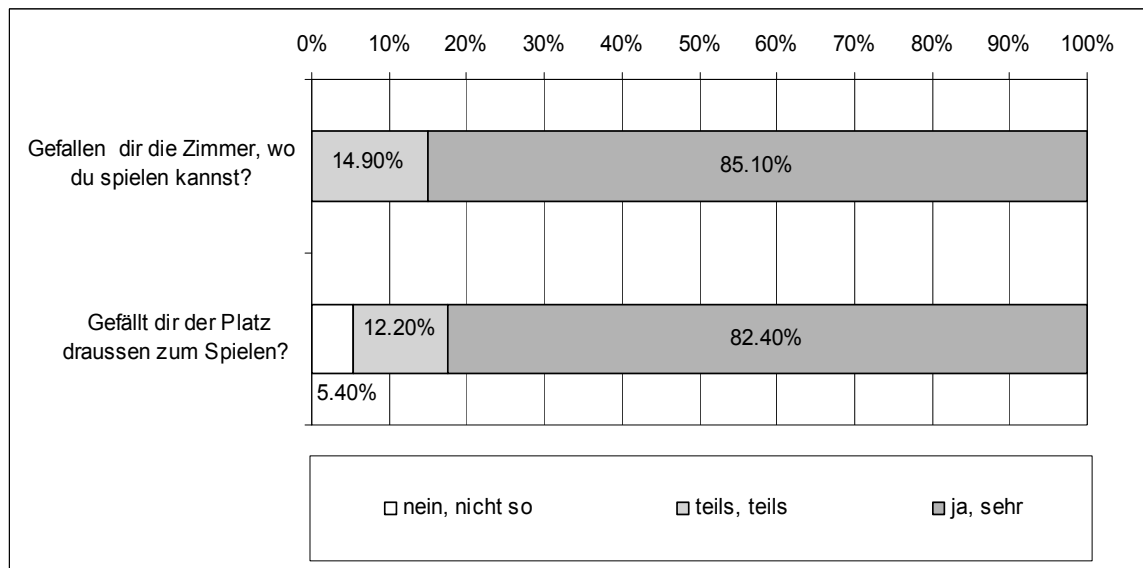


Abb. 60: Beurteilung der Spielzimmer und der Spielplätze draussen

60% der Kinder sind der Ansicht, dass sie oft wählen können, was sie spielen möchten. Ein weiteres Drittel vertritt die Meinung, dass sie nur manchmal selber entscheiden können. Sechs Kinder geben an, dass sie fast nie oder nie selber entscheiden können (vgl. Abb. 61).

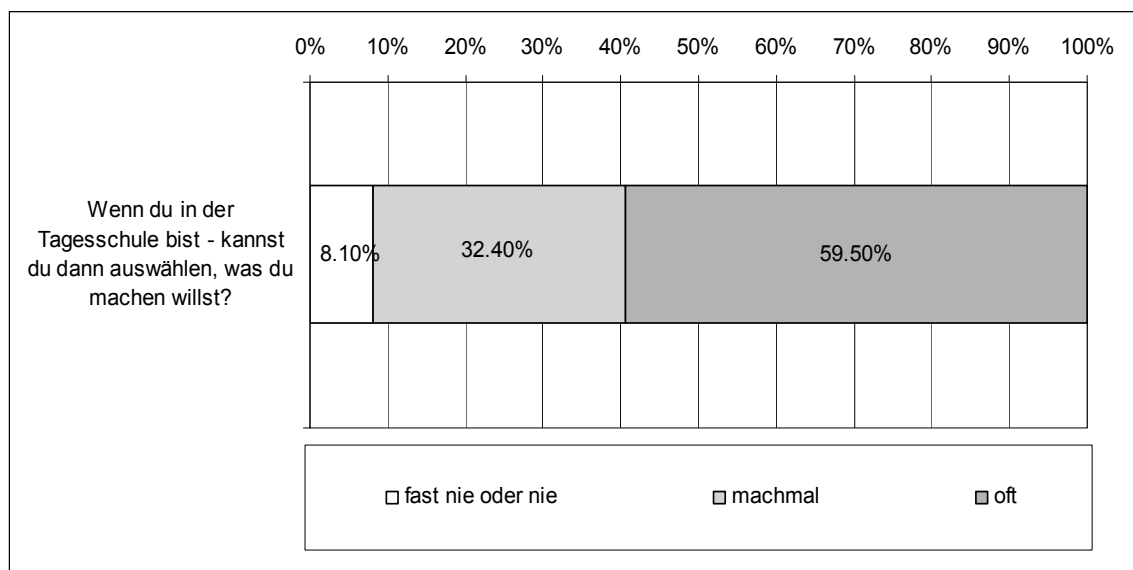


Abb. 61: Beurteilung der Selbstbestimmungsmöglichkeit der Kinder

Drei Viertel der Kinder gefallen die Spiele, die es an der Tagesschule gibt. Ein Fünftel der Kinder findet einige Spiele gut, zwei Kinder sind von den Spielen überhaupt nicht angetan (vgl. Abb. 62).

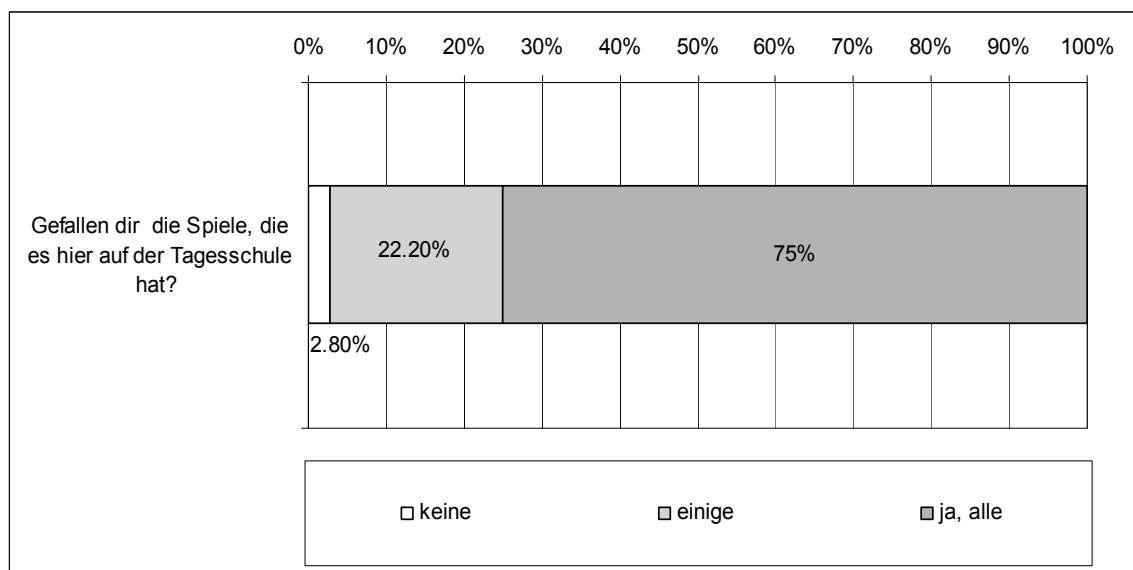


Abb. 62: Beurteilung der Spiele in der Tagesschule

Insgesamt fallen die Einschätzungen der Kinder positiv aus. Mehr als zwei Drittel aller Kinder beantworten acht Fragen mit derjenigen Antwortkategorie, in der sich die jeweils höchste Zustimmung oder Zufriedenheit ausdrückt. Die restlichen fünf Fragen werden immerhin von ca. 60% mit der jeweils höchsten Antwortkategorie eingeschätzt.

7.1.2 Zusammenhänge und Hintergründe der Einschätzungen

In den folgenden Abschnitten gehen wir der Frage nach, ob bzw. wie verschiedene Einschätzungen der Kinder miteinander zusammenhängen und inwieweit sie durch die Merkmale Alter, Geschlecht,

Nutzungsintensität beeinflusst werden. Dazu ist vorab jeweils zu klären, ob die statistischen Voraussetzungen für die Analysen solcher Zusammenhänge gegeben sind bzw. wie die Daten entsprechend kontrolliert werden können.

In St. Johann / Vogesen verbringen die Kinder durchschnittlich wöchentlich 8 Stunden weniger als in Kleinhüningen.¹²⁷ Weiter sind die Kinder in St. Johann / Vogesen im Durchschnitt um 1.3 Jahre älter als in Niederholz. Somit sind die Daten bezüglich der fünf Standorte, Alter und Nutzungsintensität (Anzahl der in der Tagesschule verbrachten Stunden) nicht unabhängig. Ebenso hängen das Alter und die verbrachte Stundenzahl miteinander zusammen: je älter die Kinder sind, desto weniger Stunden verbringen sie in der Tagesschule.¹²⁸

Dies bedeutet für die nachfolgenden Auswertungen, dass die Einflüsse von Alter bzw. Stundenzahl mit entsprechenden Verfahren kontrolliert werden müssen.

Welchen Einfluss haben das Alter und die Gesamtstundenzahl auf die Beantwortung der Fragen durch die Kinder?¹²⁹ Das Alter der Kinder beeinflusst ihre Antworten nicht. Die Gesamtstundenzahl wirkt sich bei zwei Fragen aus. Je mehr Stunden belegt werden, desto eher wird die Frage „Wie oft möchtest du am Nachmittag hier sein?“ mit „jeden Tag“ beantwortet.¹³⁰ Zwischen der Gesamtstundenzahl und der Frage „Gefallen dir die Zimmer?“ gibt es ebenfalls einen Zusammenhang.¹³¹ Je mehr Stunden in der Tagesschule verbracht werden, desto eher gefallen die Zimmer „sehr gut“.

7.1.3 Nutzung und Wünsche der Kinder bezüglich Nutzungsintensität

Wie oft möchten die Kinder den Mittag und den Nachmittag in der Tagesschule verbringen und ist dies abhängig davon, wie viel Zeit über Mittag und am Nachmittag sie tatsächlich dort verbringen?¹³²

68% antworteten, dass sie jeden Mittag in der Tagesschule verbringen möchten und 61% möchten jeden Nachmittag dort sein. Es zeigt sich, dass die Anzahl tatsächlich besuchter *Mittagstische* keinen Einfluss auf den Wunsch hat, den Mittag in der Tagesschule zu verbringen. Anders bei den Nachmittagsmodulen: Hier zeigt sich eine Tendenz, die dahin geht, dass Kinder, die viele *Nachmittagsstunden* an der Tagesschule verbringen, auch gerne täglich am Nachmittag dorthin kommen möchten.¹³³

7.1.4 Wohlbefinden in der Tagesschule

Um weitere Informationen darüber zu bekommen, womit es zusammenhängt, ob Kinder sich an der Tagesschule wohlfühlen, wurden die Fragen „Freust du dich auf die Tagesschule?“, „Gibt es oft Streit auf der Tagesschule?“ und „Wie ist die Stimmung auf der Tagesschule?“ zu einer Kategorie „Wohlbefinden“ zusammengefasst.¹³⁴

Die meisten Kinder fühlen sich in der Tagesschule wohl ($M = 1.5$). Jedoch kreuzen 12% der Kinder bei allen drei Fragen höchstens die jeweils mittlere Antwortkategorie an. Die Kategorie Wohlbefinden erweist sich als unabhängig von Alter, Geschlecht, Gesamtstundenzahl und dem Standort der Tagesschule.

¹²⁷ $F(4/71) = 2.6, p < .05$

¹²⁸ $r = -.33, p < .01$

¹²⁹ Diese Frage wird mit einer binären logistischen Regression untersucht, die Antwortkategorien 0 und 1 werden in einer Kategorie zusammengefasst.

¹³⁰ $N = 73, \chi^2 = 8.6, df = 2, p < .05$; odd's ration für *Gesamtstundenzahl* = 1.1

¹³¹ $N = 73, \chi^2 = 8.2, df = 2, p < .05$ odd's ration für *Gesamtstundenzahl* = 1.2

¹³² Diesen Fragen wurde ebenfalls mittels binär logistischer Regression nachgegangen.

¹³³ $N = 73, \chi^2 = 7.2, df = 2, p = .053$; odd's ration für *Nachmittagsstunden* = 1.1

¹³⁴ Cronbachs Alpha beträgt .62.

Bestehen Zusammenhänge zwischen dem Wohlbefinden und anderen Einschätzungen der Kinder?¹³⁵ Dazu zunächst zwei Antworten: Je höher das Wohlbefinden, desto häufiger möchten Kinder den Mittag¹³⁶ bzw. Nachmittag¹³⁷ in der Tagesschule verbringen. Wer die Betreuer/innen gern hat¹³⁸, die Ausflüge¹³⁹ und Spielsachen mag¹⁴⁰ und wer findet, dass er/sie oft auswählen kann¹⁴¹, was er/sie machen möchte, fühlt sich an den Tagesschulen wohl.

Weiter wurde untersucht, wie stark das Wohlbefinden beeinflusst wird von der verbrachten Stundenzahl an der Tagesschule, von der Frage, ob Kinder an der Tagesschule Freunde haben, von ihren Einschätzungen über den Kontakt zum Betreuungspersonal, von ihren Einschätzungen zu den Ausflügen, den Zimmern, dem Platz draussen sowie zu ihren Möglichkeiten Aktivitäten und Spiele auszuwählen und ob es dabei Alters- und Geschlechtsunterschiede gibt.¹⁴²

Das Ergebnis dieser Auswertung zeigt, dass Kinder, die angeben „oft“ auswählen zu dürfen, sich wohler fühlen, als Kinder die angeben sie dürften „fast nie“ oder „manchmal“ auswählen, was sie machen möchten.¹⁴³

7.1.5 Schlussfolgerungen der quantitativen Untersuchung

Die Kinder in den fünf Tagesschulen fühlen sich mehrheitlich sehr wohl. Ca. 80% der Kinder sind mit den Räumlichkeiten, dem Spielplatz draussen und den Spielsachen zufrieden. Mehr als zwei Drittel der befragten Kinder geben an, dass sie alle Betreuungspersonen mögen und diese bei Problemen ansprechen würden. 71% haben Freunde an der Tagesschule und 62% gefallen die Ausflüge gut. Ebenfalls 60% der Kinder sagen, sie können oft selber wählen, was sie tun möchten. Für das Wohlbefinden an der Tagesschule ist die Partizipation von wesentlicher Bedeutung. Dies bestätigen auch die Interviewaussagen (vgl. Kapitel 7.2.4). Für die Zukunft ist es wichtig zu überlegen, inwiefern die Wahlmöglichkeiten und somit die Autonomie der Kinder gefördert werden können.

Die Mädchen möchten den Mittagstisch häufiger als die Knaben jeden Tag besuchen und auch die Nachmittage möchten sie häufiger täglich in der Tagesschule verbringen als die Knaben. Trotzdem fühlen sich die Knaben nicht weniger wohl als die Mädchen. Was sind die Gründe dafür? Haben Knaben mehr soziale Kontakte und Aktivitäten ausserhalb der Tagesschule, die sie vermissen, wenn sie an der Tagesschule sind? Kommen sie mit den Strukturen der Tagesschule oder mit Strukturen im Allgemeinen weniger gut zurecht als Mädchen? Um diesen Fragen nachzugehen, bräuchte es weitere Untersuchungen.

Kinder, die viele Stunden an der Tageschule verbringen, haben auch öfter den Wunsch, jeden Nachmittag dort zu sein. Hinweise, dass dies nicht für alle Kinder gilt, zeigen die Auswertungen der Gruppeninterviews (s.u.).

Insgesamt lässt sich sagen, dass die Kinder die Tagesschulen mehrheitlich gerne besuchen und sich dort wohl fühlen.

7.2 Qualitative Befragung – Gruppeninterviews

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Gruppeninterviews mit Kindern, die Angebote der Tagesstrukturen nutzen, vorgestellt. Insgesamt hat das Evaluationsteam mit 18 Kindern

¹³⁵ Hierfür werden Spearman-Korrelationen zwischen der Variable *Wohlfühlen* und den restlichen Variablen berechnet.

¹³⁶ Spearman-Korrelation: $r=.37$, $p<.01$

¹³⁷ Spearman-Korrelation: $r=.39$, $p<.01$

¹³⁸ Spearman-Korrelation: $r=.28$, $p<.05$

¹³⁹ Spearman-Korrelation: $r=.33$, $p<.01$

¹⁴⁰ Spearman-Korrelation: $r=.29$, $p<.05$

¹⁴¹ Spearman-Korrelation: $r=.44$, $p<.01$

¹⁴² Hierfür wurde eine lineare multiple Regression gerechnet.

¹⁴³ $F(11/56) = 2.3$ $p < .05$; Beta für *auswählen* = .35, $p < .05$

Gruppeninterviews durchgeführt, an vier Standorten jeweils mit vier Kindern und an einem Standort mit zwei Kindern.

7.2.1 Einschätzung und Wahrnehmung des Angebots

Nach ihrem Wohlbefinden in der Tagesschule befragt, geben ausnahmslos alle Kinder an, das Angebot gerne zu nutzen und sich darin wohl zu fühlen. Diese Wahrnehmungen decken sich mit den Angaben der Kinder in der quantitativen Befragung (vgl. Kapitel 7.1.4). Als positiv genannt werden vor allem die vorhandenen Spielsachen und die Möglichkeit, mit anderen Kindern (insbesondere den besten Freunden bzw. Freundinnen) zusammen zu sein. Viele Kinder schätzen auch die Angebote sehr; basteln, in den Wald oder den Park gehen, schwimmen und turnen zählen zu den favorisierten Unternehmungen. Einige Kinder finden jedoch an den ausserhäuslichen Unternehmungen weniger Gefallen, vor allem offensichtlich, weil sie da viel zu Fuss gehen müssen.

Grundsätzlich nehmen die befragten Kinder das Angebot der Tagesstruktur sehr gerne wahr. Bei einzelnen Aktivitäten oder Regelungen, sowie auch in Bezug auf die Nutzungsintensität differenziert sich diese Sichtweise jedoch und es werden auch kritische Aspekte genannt. Darauf wird im Folgenden eingegangen.

Hausaufgaben

Hausaufgaben werden meist nach dem Mittagessen und in einem separaten Raum unter Beaufsichtigung einer Betreuungsperson erledigt. Die befragten Kinder urteilen unterschiedlich über die Durchführung von Hausaufgaben innerhalb des Angebotes. Einige Kinder fühlen sich durch Unruhe und Lärm, insbesondere von älteren Kindern ausgehend, in der Erledigung ihrer Hausaufgaben gestört. Ein Kind sagt: "Zuhause ist es besser, da kann ich schneller schaffen, weil hier ist es lauter". Andere Kinder bevorzugen jedoch die Erledigung von Hausaufgaben in der Tagesschule, unter anderem auch, weil sie Unterstützung erhalten und die Aufgaben korrigiert werden.

Wie in – noch auszuführenden – anderen Bereichen zeigt sich auch bei der Erledigung der Hausaufgaben, dass die Altersdurchmischung für einen Teil der Kinder, insbesondere der Jüngeren, z. T. Schwierigkeiten mit sich bringen kann.

Raumnutzung, Ruhe- und Aktivitätszonen

Die befragten Kinder zeigen sich grundsätzlich zufrieden mit dem Raumangebot der Tagesschulen. Sie empfinden keinen Platzmangel, sprechen jedoch an fast allen Standorten nachdrücklich Veränderungswünsche aus: Die Räume sollten schöner dekoriert bzw. verziert werden, das "Licht anders" und kleinere Räume eingerichtet werden. Die Äusserungen lassen vermuten, dass einige Kinder die bestehenden Räume als zu gross und unpersönlich empfinden (tatsächlich sind an einigen Standorten die Räume sehr hoch). An einem Standort wurde auch angeregt, einen zusätzlichen Ruhe-Raum einzurichten, wo die Kinder sich erholen könnten. Dies weist auf die Notwendigkeit von Ruhezeiten hin, was sich durch den Umstand erklären liesse, dass die Kinder z.T. über eine lange Dauer des Tages sozial, körperlich und kognitiv intensiv beansprucht sind, und deshalb auch ältere Kinder das Bedürfnis nach Ruhe und Erholung verspüren.

Ältere Kinder weisen an einigen Standorten darauf hin, dass sie in der Mittagszeit leise sein müssten, oder auch gewisse Zimmer nicht nutzen könnten, da die Kindergärtner/innen dort ihren Mittagsschlaf halten. Allerdings beurteilen die befragten Kinder diesen Umstand nicht negativ.

7.2.2 Soziale Struktur und Interaktion

Die befragten Kinder schätzen die Beziehungen zu den Betreuer/innen durchwegs als sehr positiv ein. Es scheint, als würden die Kinder in den Betreuer/innen zugängliche Ansprechpersonen sehen und bei Problemen auch auf diese zugehen: "Die Erwachsenen haben immer Zeit, wenn ich sie etwas frage."

Eine befragte Gruppe war sich auch darin einig, dass sie Betreuer/innen, die die Tagesschule verlassen, vermissen würden. Dies verweist auf die z.T. intensiven und positiven Bindungen zwischen Kindern und dem Betreuungspersonal.

Zum Teil problematisch werden Interaktionen und Beziehungen zwischen den Kindern beschrieben: An zwei Standorten wird deutlich, dass ältere Kinder oftmals jüngere plagen oder drangsaliieren. Ein Kind beschreibt dies so: "Die OS'ler [Schüler/innen der Orientierungsstufe] nerven beim Zmittag, die nehmen das Wasser weg, machen Saich. ... Haben uns nicht durchgelassen, haben wir Stopp gesagt, haben uns nicht gelassen, die OS'ler. Manchmal sind sie nett, manchmal nervt es auch sehr." Ein anderes Kind meint hingegen, dass sie von älteren Kindern auch lernen könnten und findet es mit älteren "manchmal ganz witzig". Diese Perspektive vertritt auch ein befragtes älteres Kind, indem es darauf hinweist, dass sie ein Vorbild für die Jüngeren sein und ihnen auch helfen könnten, z.B. indem sie ihnen vorlesen würden.

An einer Tagesschule sind ältere Kinder mit der Begleitung von jüngeren Kindern betraut; sie begleiten diese in den Garten oder in ein Zimmer und sind dort für sie zuständig. Die älteren Kinder schätzen diese Aufgabe grundsätzlich, doch geben auch zum Ausdruck, dass sie dadurch kaum eine Pause haben: "Wir hätten uns auch eine Pause verdient. Wenn wir eine Pause hätten, könnten wir zusammen reden."

Die Altersdurchmischung scheint für einige Kinder eine Herausforderung, für andere eine Bereicherung zu sein. Insbesondere bei jüngeren Kindern besteht z.T. die Problematik, dass sie sich von älteren ungerecht behandelt fühlen.

Für viele der befragten Kinder ist es wichtig, dass sie zusammen mit ihren Freunden auf der Tagesschule sind. Oftmals ist dies auch der Fall.

7.2.3 Nutzungsintensität und individuelle Wahrnehmung

Die meisten der befragten Kinder besuchen die Tagesschule gerne. Allerdings geben einige zum Ausdruck, dass sie über zu wenig Freizeit verfügen und das Gefühl haben, zu oft in der Tagesschule zu sein. Ein Kind meint dazu: "Ich finde es toll, aber ich will nächstes Jahr nicht mehr hierherkommen, habe nur Freitags frei, ich bin zuviel hier". Deutlich wird z.T. auch, dass einzelne Kinder mit der Tagesschule, Vereinen, Sprachkursen u.a. zeitlich sehr ausgelastet sind und so wenig Raum bleibt, um sich z.B. mit Freunden zu treffen. Auf die Frage, welchen Aktivitäten denn nachgegangen würde, wenn die Nachmittage zu Hause verbracht werden könnten, werden eine Vielzahl von Aktivitäten genannt: Fernsehen, Fahrradfahren, Spielen, Freunde treffen, Playstation spielen. Ein Kind meint jedoch, dass es die Nachmittage lieber auf der Tagesschule verbringe, denn zu Hause sei es langweilig. Einige Kinder würden gerne auch nach der Primarschulstufe ein Tagesschulangebot nutzen.

Deutlich wird, dass viele der Kinder auch eine hohe Nutzung des Angebotes durchaus schätzen. Einige Kinder haben dann aber kaum mehr Zeit zur autonomen Verwendung zur Verfügung und bedauern dies.

7.2.4 Partizipation und Regulierung

Während der Befragungen stellte sich heraus, dass die Kinder eine sehr detaillierte Wahrnehmung und Einschätzung zu ihren Möglichkeiten der Partizipation aufweisen. Dies wird u.a. in folgender Passage deutlich: "Es gibt Gruppen, eine geht raus, und spielt. Eine Gruppe bleibt drinnen und spielt. Manchmal dürfen wir wählen, zu welcher Gruppe man will. Das ist aber erst zwei Mal vorgekommen. Sonst sagen die Erwachsenen, was man machen soll." Die befragten Kinder begrüßen es sehr, wenn sie selbst entscheiden dürfen, welchen Aktivitäten sie nachgehen.

Oftmals scheinen die Kinder im Rahmen einer vorgegebenen Aktivität an Entscheidungsprozessen beteiligt zu werden, indem sie z.B. wählen dürfen, was sie basteln, das Basteln als Aktivität

grundsätzlich jedoch vorgegeben ist. Ein Vorschlag eines Kindes lautet, dass in einer Woche ein Teil der Kinder wählen dürfe, an welcher Aktivität sie teilnehmen und in der darauf folgenden Woche die anderen Kinder wählen dürften. So wären partizipative Entscheidungen sowohl vom Betreuungspersonal als auch den Kindern gewährleistet.

Die befragten Kinder begrüßen grundsätzlich klare Verhaltensregeln. Die Kinder wissen, dass die Einhaltung der Regeln auch sie selbst vor Übergriffen anderer Kinder schützt, und sehen z.T. auch den Sinn von Regelungen, die sie nicht als vorteilhaft empfinden: "Die Regeln finde ich zum Teil gut, aber wenn man nicht neben der Freundin sitzen darf... aber das war auch gut, weil wir konnten dann die Hausaufgaben besser machen."

Auf einer Tagesschule existieren Stern- und Strichlisten, mit welchen erwünschtes Verhalten belohnt und unerwünschtes sanktioniert werden. Die Kinder begrüßen dieses Verfahren sehr und geben zum Ausdruck, dass sie die dadurch ermöglichte Orientierung schätzen. Allerdings sind die Anlässe, welche zu einer positiven oder negativen Vermerkung führen, offensichtlich nicht explizit festgehalten, was in einzelnen Fällen dazu führen kann, dass versucht wird, anderen Kindern Striche "anzuhängen", in dem "gepetzt" wird.

7.2.5 Schlussfolgerungen der qualitativen Untersuchung

Insgesamt besuchen die befragten Kinder die Tagesschulen gerne und schätzen sowohl die Angebote sowie die Beziehungen zu dem Betreuungspersonal. Zufrieden zeigen sie sich auch mit dem Raumangebot und den zur Verfügung gestellten Spielsachen. Einige Kinder empfinden die Räume jedoch als zu gross und unpersönlich und wünschen sich zusätzliche Möglichkeiten der Ruhe und Erholung. Dies weist auf die Notwendigkeit von Ruhezeiten hin, da die Kinder sozial, körperlich und kognitiv über die Dauer des Tages intensiv beansprucht sind.

Problematische Interaktionen werden z.T. zwischen den Kindern festgestellt. Einige Aussagen lassen darauf schliessen, dass an mehreren Standorten jüngere Kinder von älteren geplatzt und z.T. drangsaliert werden. Allerdings begrüßen die Kinder die Altersdurchmischung grundsätzlich und sprechen auch die Vorteile einer solchen Struktur an. Somit stellt die Altersdurchmischung für einige Kinder eine Herausforderung und für andere eine Bereicherung dar.

Viele der befragten Kinder schätzen auch eine hohe Nutzung des Angebotes durchaus, wobei jedoch deutlich wird, dass bei einer hohen Nutzung kaum mehr Zeit für autonom gewählte Aktivitäten bleibt. Einige Kinder empfinden dies als belastend.

Die befragten Kinder begrüßen es sehr, wenn sie Möglichkeiten zur Partizipation haben. Einige Kinder wünschen sich eine höhere Beteiligung an Entscheidungen.

Die befragten Kinder schätzen klare Verhaltensregeln. Spezielle Verfahrensregeln, wie die Führung von positiven und negativen Listen, können Orientierung bieten, können jedoch auch zu wettbewerbsartigen Strukturen führen.

8. Zusammenfassung und Diskussion

8.1 Darstellung der verschiedenen Perspektiven

8.1.1 Wahrnehmung des Projekts durch das Personal

Das ins Pilotprojekt involvierte Personal wurde ein erstes Mal im Mai 2007 vor dem praktischen Start des Projekts befragt. Eine nächste breite Online-Erhebung folgte ein Jahr später gegen Ende des ersten Betriebsjahres der Pilotschulen. Diese wurde durch Interviews mit den vier Betriebsleitungen ergänzt.

Das Personal ist generell gut motiviert für das Pilotprojekt, wobei die *Motivationslage* bei unterrichtenden Personen etwas weniger stark ausgeprägt ist als bei den nicht im Unterricht tätigen Personen. Als Motiv für das Engagement des Personals steht weniger der gesellschaftliche Nutzen, sondern vielmehr das Wohlergehen der einzelnen Kinder im Vordergrund. Sorgen macht sich ein Grossteil des Personals im Hinblick auf Ressourcen räumlicher, materieller und finanzieller Art. Auch Spannungen zwischen den Personalgruppen, die zeitliche Vorantreibung des Projekts, eine Überforderung bzw. Überbeanspruchung des Personals oder die Verstaatlichung von Erziehung sind Aspekte, welche das Personal nicht unbesorgt betrachtet.

Das Personal ist klar der *Überzeugung*, dass der *Aufbau von Tagesschulen* vor dem Hintergrund der gesellschaftlichen Veränderung eine Notwendigkeit darstellt und dass eine Zusammenarbeit von unterrichtendem und ausserunterrichtlich tätigem Personal nötig ist und mit entsprechenden Rahmenbedingungen unterstützt werden muss. Diese Einstellung konnte bereits in der Vorbereitungsphase festgestellt werden. Sie hat sich im ersten Betriebsjahr nicht verändert. Gesteigert hat sich in diesem Zeitraum beim Personal die Überzeugung, dass Tagesschulen zur Familienfreundlichkeit der Schulen und zur Chancengleichheit zwischen den Kindern beitragen. Zudem nahm im ersten Betriebsjahr die Mitwirkungsbereitschaft beim Personal zu und man ist nun stärker der Meinung, dass langfristig alle Volksschulen Tagesstrukturen anbieten sollten. Eine Verbindung von Unterricht und ausserunterrichtlichen Teilen der Tagesschule oder eine Aufnahme von formellen Bildungsangeboten in die ausserunterrichtlichen Teile wird vom Personal jedoch eher abgelehnt – und dies sowohl in der Vorbereitungsphase des Projekts wie auch am Ende des ersten Betriebsjahres. Ein Vergleich von Lehrpersonen und Personen, die nicht unterrichten, offenbart Einstellungsunterschiede insbesondere bezüglich des subjektiven Nutzens: Nicht-Unterrichtende sind stärker überzeugt, dass sich durch ein Engagement wertvolle und ganzheitlichere Perspektiven eröffnen, sie betrachten das Projekt stärker als interessante Herausforderung und schätzen die eigene Mitwirkungsbereitschaft höher ein als das Lehrpersonal. Die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen sind beim involvierten Personal hoch ausgeprägt.

Der *Ausbildungshintergrund* des Betreuungspersonals ist sehr breit gefächert. Beachtenswert ist die Besetzung der Gruppenleitungsfunktion. Aufgrund sehr unterschiedlicher Erfahrungen – teilweise Überschreitung und teilweise Unterschreitung des vom Finanzierungsträger als Standard gesetzten Qualifikationsniveaus – kommen die Betriebsleitungen zum einheitlichen Schluss, dass die vorgesehene Qualifikation „Fachperson Betreuung“ für die Anforderungen der Gruppenleitungsfunktion vor allem im Hinblick auf den zukünftigen Ausbau der Tagesschulen kaum ausreichend sei. Noch viel Unklarheit herrscht in Bezug auf *Weiterbildung*. Etwas mehr als die Hälfte des Personals der ausserunterrichtlichen Angebote hat im ersten Betriebsjahr gar keine Weiterbildung besucht. Die besuchten Weiterbildungsangebote wurden jedoch gut beurteilt. Positive Resonanz finden auch Veranstaltungen zum Austausch zwischen Mitarbeitenden der verschiedenen Standorte.

Um dem *Professionsverständnis* der verschiedenen Berufsgruppen auf die Spur zu kommen, wurde zum einen nach dem Rollenbild und zum andern nach Zielvorstellungen für den Unterricht und für die ausserunterrichtlichen Teile gefragt. Insgesamt zeigte sich, dass die Einschätzungen des unterrichten-

den und des nicht-unterrichtenden Personals nicht wesentlich auseinander gehen bei der Beurteilung der einzelnen Tätigkeitsfelder, dass aber beide Berufsgruppen übereinstimmend den beiden Tätigkeitsfeldern jeweils unterschiedliche Ziele und Rollen zuschreiben. Der schulische Unterricht wird eher als Ort gesehen, an dem die Schaffung von Lernkultur, die Kompetenzorientierung und Begabungsförderung im Vordergrund stehen und an dem das Personal eine lenkend-fürsorgliche Rolle inne hat. Die ausserunterrichtlichen Angebote der Tagesschule werden stärker als Ort der Betreuung eingeschätzt, an dem aber auch Förderung des Gesundheitsbewusstseins, Verbesserung der Hausaufgaben sowie Freizeit- und Medienerziehung Platz finden sollen und sich das Personal in einer fürsorglich-lenkenden, aber auch unterhaltenden Rolle sieht. In beiden Tätigkeitsfeldern, im Unterricht wie auch in der Betreuung, sollte nach Ansicht des befragten Personals ein Erleben von Gemeinschaft, sozialem Lernen und Persönlichkeitsbildung stattfinden.

Einheitlich werden von den verschiedenen Berufsgruppen auch die Ansprüche an die *Hausaufgabenbetreuung* in den ausserunterrichtlichen Teilen eingeschätzt. So wird vom Betreuungspersonal klar erwartet, dass für die Schaffung günstiger Rahmenbedingungen zur Hausaufgaben erledigung gesorgt wird. Auch inhaltliche Hilfestellungen werden eher befürwortet. Eine inhaltliche Korrektur oder eine Absprache der Hausaufgaben mit der Lehrperson wird jedoch nicht als Aufgabe der Betreuungspersonen betrachtet.

Die *Einbindung der ausserunterrichtlichen Teile in die Schule als Ganzes* wird an den vier Standorten recht unterschiedlich wahrgenommen. Von den Betriebsleitungen her wurde in diesem ersten Betriebsjahr insbesondere das Bemühen deutlich, die ausserunterrichtlichen Angebote beim Lehrkörper bekannt zu machen und präsent, ansprechbar zu sein. Sie berichteten, dass durch das Kennenlernen Widerstände abgebaut wurden und sie mehr Offenheit von den Lehrkräften erfuhren. Schulhaussitzungen respektive deren Protokolle stellen eine Infrastruktur dar, welche sich offenbar gut eignet, bei Bedarf informieren zu können und informiert zu werden. Vereinzelt wurde auch von Anlässen berichtet, die den Unterrichtsbetrieb und die ausserunterrichtlichen Teile gemeinsam betreffen; das Gesamtbild aus den Befragungen spiegelt jedoch klar die modulare Anlage des Pilotprojekts und somit ein Nebeneinander der beiden Bereiche. Kontakte und *Kooperationen* der beiden Personalgruppen finden denn auch vor allem in den Übergangs- bzw. den Überschneidungszonen statt. Die häufigste Kontaktform sind spontane Tür- und Angelgespräche. Inhalte des Austausches sind am häufigsten Informationen über Kinder (und Eltern) oder Probleme mit einem Kind. Auch Erfahrungen, Rat und Anstösse werden manchmal ausgetauscht. Die Betriebsleitungen berichteten zudem, dass sie vereinzelt auch zusammen mit der Lehrperson Elterngespräche durchführen. Sehr erschwerend für die Kooperation ist offenbar das Fehlen gemeinsamer Zeitfenster. Von denjenigen, welche *Zusammenarbeit* erfahren haben, wird diese durchwegs als positiv wahrgenommen – von Seite der Lehrkräfte wie auch vom Betreuungspersonal. Dort wo Lehrpersonen in den ausserunterrichtlichen Angeboten der Tagesschule engagiert sind, wird deren Mitarbeit sehr geschätzt. Allerdings gelang es nicht an allen Schulen, Lehrkräfte für einen Einsatz zu gewinnen.

An den Schulen wurde von etwa der Hälfte des Personals, welche einen Vergleich mit der Situation zuvor machen konnte, eher eine Zunahme der *Belastung* durch die Einführung von Tagesstrukturen konstatiert, welche vor allem auf einem erhöhten administrativen und organisatorischen Aufwand und der Notwendigkeit von Absprachen mit dem Personal der ausserunterrichtlichen Teile beruht. Die andere Hälfte fühlt sich eher nicht stärker belastet. Generell ist man an den vier Pilotschulen zufrieden sowohl mit dem Tagesschulbetrieb als auch der eigenen Tätigkeit an der Schule. Beim Betreuungspersonal ist die hohe *Arbeitszufriedenheit* vor allem in der Arbeit mit den Kindern, der Zusammenarbeit mit Kolleginnen und Kollegen, der Organisation durch die Betriebs-/Schulleitung und den pädagogischen Spielraum begründet. Einzig die Besoldung wird explizit als nicht zufriedenstellend und als Anlass für Unzufriedenheit beurteilt – ein Aspekt, der auch im Zusammenhang mit dem Engagement der Lehrkräfte in den ausserunterrichtlichen Angeboten Erwähnung findet.

8.1.2 Wahrnehmung des Projekts durch die Eltern

Im Rahmen der Elternbefragung wurde sämtlichen 173 Eltern von Kindern, die Angebote der Tagesschulen Thierstein, St. Johann/Vogesien, Niederholz, Wasgenring oder Kleinhüningen besuchen, ein Fragebogen per Post zugestellt. Insgesamt 105 Eltern haben diesen ausgefüllt, was einem Rücklauf von knapp 60 Prozent entspricht.

Den Eltern wurden Fragen zu Kosten und Nutzung des Angebots, zu allgemeinen Qualitätsmerkmalen, Zufriedenheitsindikatoren in den Bereichen Infrastruktur und Organisation, ferner zur pädagogischen Ausgestaltung und den Betreuungspersonen und schliesslich zum Zusammenspiel von Tagesschule und Familienalltag vorgelegt. Zudem hatten die Eltern die Möglichkeit, Anliegen zu den ausserunterrichtlichen Angeboten allgemein und eigene Entwicklungsideen in einem offenen Teil frei zu äussern.

Vier Fünftel der Antwortenden sind Mütter, knapp die Hälfte aller Befragten ist alleinerziehend. Eine deutliche Mehrheit der Eltern, nämlich 86%, hat ein Kind an der Tagesschule, etwas mehr als ein Zehntel (14%) zwei Kinder.

Gemäss Elternbefragung entrichten je ein Viertel der Eltern den geringsten Beitrag von CHF 1.90 und den höchsten von CHF 10.50. Weitere 12 Eltern bezahlen Gebühren von CHF 3.30. Alle anderen Tarife werden von je drei bis neun Eltern entrichtet.

Die *einzelnen ausserunterrichtlichen Angebote* werden laut Aussagen der Eltern sehr unterschiedlich genutzt. Mit Abstand am meisten belegt wird der Mittagstisch, nämlich von 86 der insgesamt 105 Kinder. Ebenfalls mehr als die Hälfte der Kinder der befragten Eltern besucht die beiden Angebote am Nachmittag. Der Frühhort hingegen wird kaum belegt.

Die *Angebote* werden nicht nur mit *unterschiedlicher Intensität* genutzt, sondern auch *unterschiedlich kombiniert*. Bezogen auf die Kinder jener Eltern, die den Fragebogen beantwortet haben, ist die grösste Nutzergruppe diejenige, die den Mittagstisch in Kombination mit den zwei Nachmittagsangeboten nutzt. Ein weiterer Fünftel besucht ausschliesslich den Mittagstisch, etwa gleich viele benutzen den Mittagstisch in Kombination mit dem Angebot am frühen Nachmittag. Nur ein Zehntel der Kinder beanspruchen alle vier Angebote. Weitere Kombinationen werden von nur wenigen der antwortenden Eltern gewählt.

Sowohl die Beurteilung der *allgemeinen Qualitätsmerkmale* (Zufriedenheit der Eltern, Wohlbefinden und Belastung der Kinder) als auch die Einschätzung *verschiedener Zufriedenheitsindikatoren* zeigen sehr deutlich, dass eine grosse Mehrheit der Eltern – nämlich je knapp 90% – mit dem Angebot zufrieden bis sehr zufrieden ist. Auch im Rahmen der offenen Fragen bestätigen dies einige Eltern. Weniger positiv werden hingegen die Qualität der Hausaufgabenbetreuung, die Mitentscheidungsmöglichkeit der Kinder sowie die Anmeldeorganisation beurteilt. Bezüglich dieser drei Indikatoren äussern sich je knapp 20% der Eltern negativ. Die Qualität der Hausaufgabenbetreuung wird denn auch bei den offenen Fragen mehrmals – von insgesamt dreizehn Eltern – erwähnt. Die meisten dieser Eltern nennen als ein grosses Anliegen, dass ihre Kinder bei den Hausaufgaben vermehrt unterstützt und kontrolliert werden.

Wie verschiedene Analysen zeigen, stehen alle drei *allgemeinen Qualitätsmerkmale* in einem bedeutsamen Zusammenhang. Eltern, die allgemein zufrieden sind, geben vermehrt an, dass sich ihre Kinder an der Tagesschule wohlfühlen und einer geringen Belastung ausgesetzt sind. Bei differenziellen Analysen wiederum wird deutlich, dass Mütter und jüngere Eltern sowohl einzelne Qualitätsmerkmale als auch Zufriedenheitsindikatoren positiver beurteilen als Väter bzw. ältere Eltern. Zudem zeichnet sich ab, dass Eltern, die höhere Beiträge bezahlen, allgemein zufriedener sind mit dem Angebot als solchem. Gleichzeitig beurteilen aber diese Eltern sowohl die Anregung in der Tagesschule als auch die Möglichkeit ihrer Kinder auf wertvolle Kontakte zu andern Kindern, deutlich negativer als Eltern, die am wenigsten bezahlen.

Den drei Indikatoren zum *Zusammenspiel zwischen Tagesschule und Familienalltag* wird unterschiedlich zugestimmt. Ein Grossteil, nämlich 90% der Eltern, bestätigt, dass sie seitdem ihr(e)

Kind(er) die ausserunterrichtlichen Angebote der Tagesschule nutzen, ihre Erwerbsarbeit besser organisieren können, verneinen jedoch tendenziell Effekte auf eine bessere Organisierbarkeit des Haushaltes oder eine Erweiterung von Freiräumen für sich selbst. Je 30 bis 40% der Eltern stimmen diesen beiden letzt genannten Annahmen nicht zu.

Unabhängig davon, wie lange die Kinder der befragten Eltern das Tagesschulangebot bereits besuchen und unabhängig davon, ob die Eltern ein oder zwei Tageschulkindern haben, werden die *allgemeinen Qualitätsmerkmale*, die *Zufriedenheitsindikatoren* sowie das *Zusammenspiel zwischen Tagesschule und Familienalltag* beurteilt. Auch die unterschiedliche Nutzungsdauer in Tagesschulangeboten erzeugt keine Differenz. Einzig bezüglich der Einschätzung, wie anregend die Kinder das Angebot erleben, zeichnen sich Unterschiede ab: Eltern von Kindern, die das Angebot während nur 1 bis 10 h nutzen, sind eher der Auffassung, dass ihre Kinder die Angebote als nicht so anregend erleben, wohingegen Eltern, deren Kinder 21 bis 30 Stunden anwesend sind, hier deutlich positiver antworten.

Im Rahmen der *offenen Fragen* äusserten sich einzelne Eltern zu den *Gebühren* sowie zur *Qualität der Mahlzeiten* kritisch. Einige Eltern wünschen sich erweiterte Möglichkeiten, das Angebot bei besonderen Anlässen oder Engpässen kurzfristig und ohne lange Vorlaufzeit intensiver nutzen zu können. Neben einer intensiveren Begleitung und Unterstützung bei den Hausaufgaben wünschten sich die Befragten eine Erweiterung des Tagesschulangebotes durch Freizeitangebote (Sport, Musik, Kunst etc.) sowie durch Angebote während der Schulferien. Zudem ist es einigen Eltern ein Anliegen, dass sie selber und auch die Lehrpersonen in Belangen der Tagesschulen vermehrt einbezogen bzw. eingebunden werden.

8.1.3 Wahrnehmung des Projekts durch die Kinder

An den fünf Tagesschulen wurden 76 Kinder im Alter von fünf bis zehn Jahren mit einem kindgerechten standardisierten Fragebogen zu ihrer Einschätzung des Angebots Tagesschule befragt. Zusätzlich wurden an den fünf Standorten je ein Gruppeninterview durchgeführt, an denen insgesamt 18 Kinder teilgenommen haben.

Es zeigt sich, dass sich die Kinder im Allgemeinen an den Tagesschulen *wohl fühlen* und das *Angebot* schätzen. Die *Beziehungen zum Betreuungspersonal* und den anderen Kindern werden als positiv bewertet. Dasselbe gilt für die Raum- und Inventarangebote. Die Unternehmungen werden von den Kindern mehrheitlich begrüsst, einige Kinder sind jedoch eher unzufrieden mit den Aussenaktivitäten der Tagesschule. Als Gründe dafür nannten die Kinder in den Interviews lange Fusswege.

Viele der befragten Kinder schätzen auch eine *hohe Nutzung des Angebotes*. In den Interviews wurde jedoch ebenfalls deutlich, dass ihnen bei einer hohen Nutzung kaum mehr Zeit für selbst gewählte Aktivitäten ausserhalb der Tagesschule bleibt. Dies empfinden einige Kinder als Belastung. Wenn innerhalb der Tagesschule zudem wenige Möglichkeiten der Partizipation und der Auswahl zwischen verschiedenen Aktivitäten bestehen, kann dies das Wohlbefinden an den Tagesschulen beeinträchtigen. Auffallend ist, dass viele Kinder ein hohes *Bedürfnis nach Mitgestaltung* und *Partizipation* zeigen und auch konkrete Vorschläge äussern.

Die *Altersdurchmischung* wird ambivalent beurteilt. Jüngere Kinder fühlen sich von älteren Kindern teilweise bedrängt. Gleichzeitig werden in der Altersdurchmischung auch Vorteile gesehen: jüngere Kinder schätzen es, wenn ältere Kinder Verantwortung übernehmen und als Vorbilder dienen.

Die Ergebnisse der Interviews weisen auf die Notwendigkeit von *Ruhezonen und Nischen* zum Rückzug hin. Dies ist nachvollziehbar, da die Kinder sozial, körperlich und kognitiv über die Dauer des Tages intensiv beansprucht sind. Klare Verhaltensregeln, die zu positiven und negativen Konsequenzen führen, werden von den Kindern geschätzt.

Mehr Mädchen als Knaben möchten die Tagesschule täglich besuchen, was sich jedoch nicht im Wohlbefinden in der Tagesschule zeigt. Möglicherweise knüpfen Mädchen leichter Beziehungen oder Knaben gehen häufiger z.B. sportlichen Aktivitäten ausserhalb der Tagesschule nach. Möglich wäre auch, dass sich Knaben in stark strukturierten Settings eher unwohl fühlen.

8.2 Perspektivenübergreifende Betrachtungen einzelner Themen und Empfehlungen

8.2.1 Allgemeine Einschätzung zum Verhältnis von Schule und Tagesschule

Im ersten Betriebsjahr standen die Tagesschulprojekte vor Aufgaben, die sich im Zuge der Einführung eines neuen (bzw. veränderten) pädagogischen Angebots typischerweise stellen. Es galt, Strukturen der internen Zusammenarbeit zu entwickeln und sich auf pädagogische Grundüberzeugungen und Handlungsstile zu verständigen; es galt, erste Erfahrungen im Umgang mit Kindern, Eltern und Lehrerschaft zu sammeln und Konsequenzen für das eigene Handeln daraus abzuleiten; es galt, ein Verhältnis zu den Rahmenbedingungen und den Erwartungen der Projektsteuerung zu finden. Die Beteiligten haben sich diesen Herausforderungen mit einer hohen Motivation gestellt. Die vorliegenden Befunde aus den Personalbefragungen und den Interviews mit den Betriebsleitungen lassen zwei Schlussfolgerungen zu: Zum einen ist es bisher nur in zaghaften Ansätzen gelungen, die ausserunterrichtlichen Angebote zu einem integralen Bestandteil der Schulen auszugestalten; zum anderen scheint dies bei den beiden Akteursgruppen, der Lehrerschaft und Mitarbeitenden in den ausserunterrichtlichen Teilen, gegenwärtig auch kein vordringliches Ziel zu sein. Dabei dürften unterschiedliche Motive eine Rolle spielen: bildungs- und sozialpolitische Grundpositionen, konzeptionelle Überzeugungen, standes- bzw. berufspolitische Motive und schliesslich Einschätzungen darüber, was sich realistisch erreichen lässt, treffen hier in unterschiedlichen Kombinationen aufeinander. Vieles deutet darauf hin, dass sich die Akteure der ausserunterrichtlichen Angebote der Tagesschule vor allem in einer Situation sehen, in der sie ihre Rolle sowie die Legitimität und Qualität ihres Angebots insbesondere gegenüber der Lehrerschaft (und – vermutlich als weniger brisant empfunden – auch gegenüber der Elternschaft) zunächst einmal unter Beweis stellen müssen. Tendenziell scheinen sich die Tagesschulprojekte gegenüber den etablierten Schulstrukturen und den meisten der dort verankerten Akteure in einem „Kampf um Anerkennung“ zu befinden. Zwar lassen sich an allen Standorten nicht nur Bekenntnisse zur Kooperation, sondern auch gelebte Strukturen der Kooperation und des Austauschs finden. Es bleibt aber der Eindruck, dass es sich dabei in der Wahrnehmung der Beteiligten um eine Kooperation zwischen zwei voneinander getrennten Bereichen handelt – und auch handeln soll. Die bisher entwickelten Kommunikations- und Kooperationsstrukturen tragen eher die Züge der Gestaltung einer friedlichen Koexistenz zweier parallel installierter Programmwelten (und zweier Berufsgruppen), die mehr unterschiedliche als gemeinsame Zielsetzungen verfolgen; sie tragen weniger die Züge der Gestaltung eines gemeinsam und kollegial verantworteten Programms, in dem unterschiedliche Handlungsweisen und Kompetenzen auf ein gemeinsames Ziel hin ausgerichtet und in produktive Verhältnisse gesetzt werden. Bei beiden Seiten scheint ein konzeptionelles Verständnis vorzuherrschen, das Bildungs- und Betreuungsaufgaben zwischen Unterricht und ausserunterrichtlichem Teil aufteilt: Der Unterricht wird als Ort der Bildung wahrgenommen – die ausserunterrichtlichen Angebote als Ort der Betreuung. Bei beiden Seiten scheint ein Verständnis von Kooperation vorzuherrschen, gemäss dem Kooperation primär dann angezeigt ist, wenn besondere Anlässe dies erfordern: Etwa bei besonderen Veranstaltungen oder wenn bei individuellen Schülerinnen und Schülern ein besonderer Handlungsbedarf festgestellt wurde. Es spricht vieles dafür, dass die konzeptionelle Gestaltung des Verhältnisses der beiden hier ins Auge gefassten Gruppen von Beteiligten zu einem erheblichen Teil den Verunsicherungen geschuldet ist, die mit der Implementation der ausserunterrichtlichen Angebote für beide Seiten verbunden sind. Gleichwohl bleibt festzuhalten, dass die Chancen für eine Erweiterung der Bildungschancen der Schülerinnen und Schüler auf diese Weise sich wohl kaum werden ausschöpfen lassen. Dazu wäre ein Perspektivenwechsel erforderlich, in dem nicht mehr die Selbstbehauptung der unterrichtlichen und ausserunterrichtlichen Teile im Vordergrund steht, sondern die Ausschöpfung der unterschiedlichen Potenziale unter der Maxime der bestmöglichen Begleitung und Unterstützung der je individuellen Lern- und Bildungsprozesse der Kinder. Dies ist zweifellos ein

anspruchsvolles Programm, das nicht nur eine Steigerung der Professionalität sondern auch einen klimatischen Wandel auf der Ebene der Zusammenarbeit zwischen den beteiligten Professionen und Berufen erfordert.

Empfehlungen:

- Wir empfehlen, die Modelldiskussion unter Einbezug von Erfahrungen und empirischen Ergebnissen aus anderen vergleichbaren Projekten im In- und Ausland weiter zu führen
- Wir empfehlen, die Möglichkeiten, die sich aus einer intensivierten und durch ein Gesamtkonzept abgesicherten Zusammenarbeit zwischen unterrichtlichen und ausserunterrichtlichen Teilen für die Optimierung der Lern- und Bildungsgelegenheiten der Schülerinnen und Schüler ergeben, auszuschöpfen und dafür geeignete organisationale Rahmenbedingungen zu schaffen

8.2.2 Qualitätsmanagement und Professionalisierung

Seit einigen wenigen Jahren hält ein ganzheitliches Qualitätsmanagement in den kantonalen Schulsystemen Einzug. Dies umfasst nach Brägger, Bucher & Landwehr (2005) Steuerung/Aufsicht, System- bzw. Bildungsmonitoring mittels interner und externer Evaluation, aber auch Aus- und Weiterbildung sowie Beratung der Schulen und deren Personal.

Es wird empfohlen, das *ganzheitliche Qualitätsmanagement* auf die Tagesschulen – sprich den unterrichtlichen und ausserunterrichtlichen Teil – auszuweiten. Dabei geht es darum, dass Schulen im Rahmen vorgegebener Leitlinien des Kantons ein Qualitätsleitbild entwickeln, welches vom Erziehungsdepartement genehmigt wird. Ein Eckpunkt dieses Qualitätsleitbildes soll ein *pädagogisches Konzept* sein, welches den unterrichtlichen und ausserunterrichtlichen Teil mit berücksichtigt. So zeigen erste Ergebnisse der Studie „Ganztagsschulen in Deutschland“ dass – nebst weiteren – die aktive Mitarbeit der Lehrpersonen in der Ganztagschule sowie die intensive Kooperation zwischen Lehrpersonen und weiterem pädagogischem Personal wichtige Einflussfaktoren für eine erfolgreiche Entwicklung von Ganztagschulen sind (vgl. Klieme, Holtappels, Rauschenbach & Stecher 2007). Als Teil dieses pädagogischen Konzepts, welches von den Betriebs- und Schulleitungen für die gesamte Schule entwickelt werden sollte, ist ein schulisches Kommunikationskonzept zu entwickeln, das formelle Austauschgefässe und informelle Austauschgelegenheiten zwischen Lehrkräften und dem pädagogisch tätigen Personal der ausserunterrichtlichen Angebote festlegt bzw. eröffnet.

Ein weiteres Element eines ganzheitlichen Qualitätsmanagement nach Brägger, Bucher & Landwehr (2005) ist die *Ausbildung und Qualifikation des Personals*. Die vorliegenden Erfahrungen zeigen, dass an alle Mitarbeitenden in den ausserunterrichtlichen Angebote Anforderungen gestellt werden. Um ihnen gerecht zu werden, braucht es Kompetenzen, die bei Personen ohne pädagogische oder sozialpädagogische Ausbildung nicht vorausgesetzt werden können. Wir empfehlen daher, künftig auf allen Positionen Personen zu beschäftigen, die eine Ausbildung absolviert haben, welche spezifisch auf Aufgaben der Erziehung, Bildung und Betreuung vorbereitet.

Weiter hat sich gezeigt, dass insbesondere an die Funktion der Gruppenleitung hohe Anforderungen gestellt werden. Für eine adäquate Umsetzung der Aufgaben auf dieser Stufe benötigen Mitarbeitende Grundlagenwissen, ein breit gefächertes methodisches Repertoire und die Kompetenz, übergreifende konzeptionelle Zielsetzungen in unterschiedlichen Handlungssituationen umzusetzen, reflexiv zu überprüfen und weiterzuentwickeln. Wir empfehlen deshalb im Hinblick auf Neueinstellungen die Gruppenleitungsfunktion mit Mitarbeitenden zu besetzen, die eine pädagogische oder sozialpädagogische Ausbildung auf Fachhochschulniveau mitbringen. Zudem ermöglicht ein solches Upgrading der Gruppenleitungsfunktion, dass sich diese mit den Lehrpersonen auf symmetrischer Ebene – auf gleicher Augenhöhe – begegnen, was eine konstruktive Zusammenarbeit unterstützt. Voraussetzung für eine künftige Anstellung als Mitarbeitende Betreuung an einer Tagesschule soll eine pädagogische Grundausbildung sein.

Es wird empfohlen, der *Weiterbildung des pädagogisch tätigen Personals* adäquate Bedeutung zuzumessen. Eine regelmässige Weiterbildung des pädagogisch tätigen Personals des ausserunterrichtlichen Teils soll in Zusammenarbeit mit den Betriebsleitungen systematisch geplant und realisiert werden. Ein wichtiges Element soll dabei die schulinterne Lehrerinnen- und Lehrerweiterbildung (SCHILLW) mit dem Bildungs- und Betreuungsteam sein. U.a. sollen Angebote an beide Berufsgruppen (Lehr- und Betreuungspersonen) durchgeführt werden.

Die *interne und externe Schulevaluati on* soll als Instrument für die kontinuierliche Schulentwicklung sowie zur Aufsicht und Kontrolle der Umsetzung regelmässig zum Einsatz kommen.

Empfehlungen:

- Jede Schule soll ein pädagogisches Konzept entwickeln, welches den unterrichtlichen und ausserunterrichtlichen Teil mit berücksichtigt und auch ein schulisches Kommunikationskonzept beinhaltet.
- Bei Neubesetzungen von Stellen im Bereich Tagesschulen soll eine Besetzung mit pädagogisch qualifiziertem Personal angestrebt werden. Voraussetzung für eine künftige Anstellung als Mitarbeitende Betreuung an einer Tagesschule soll eine pädagogische oder sozialpädagogische Grundausbildung sein. Die Funktion der Gruppenleitung soll zukünftig mit Personen mit entsprechendem Fachhochschulabschluss besetzt werden. Für die aktuellen Stelleninhaber/innen ohne die von uns vorgeschlagenen Mindestqualifikationen sind Weiterbildungsmassnahmen anzustreben.
- Die Weiterbildung des gesamten Personals soll systematisch geplant und gefördert werden.
- Die ausserunterrichtlichen Angebote sollen in die interne und externe Schulevaluation einbezogen werden.

8.2.3 Angebotsausricht ung

Will man für die Weiterentwicklung des Angebots möglichst breite Optionen offenhalten, dann gilt es, die Zusammenhänge zwischen konzeptioneller Ausgestaltung, öffentlichem Image und faktischer Nachfrage mit grosser Aufmerksamkeit und Sensibilität zu beobachten und in Überlegungen zur Steuerung des Angebots einzubeziehen. Es besteht Grund zur Annahme, dass die Kostenfreiheit der Tagesschulen für Sozialhilfe beziehende Familien – eine Regelung, deren sozialpolitische Plausibilität hier keineswegs bestritten wird! – Tendenzen verstärkt, die zu einer Konzentration von Kindern mit besonderen Belastungen und erhöhtem Förderbedarf in den Tagesschulen führen. Auch scheint es vorzukommen, dass Lehrpersonen vorzugsweise bei solchen Schülerinnen und Schülern eine Anmeldung für die ausserunterrichtlichen Angebote der Tagesschule unterstützen, die auffallen oder besondere Schwierigkeiten haben (bzw. machen). Weiter sehen wir Anzeichen, die darauf hinweisen, dass Fachkräfte in Jugendhilfebehörden Tagesschulangebote gelegentlich als pädagogische Massnahme verstehen, die geeignet sei, Fremdplatzierungen zu vermeiden (was vor allem dann problematisch erscheint, wenn angenommen wird, der Hilfebedarf in einer als krisenhaft wahrgenommene Familienkonstellation sei mit der Platzierung eines Kindes in die Betreuungsangebote der Tagesschule bereits gedeckt). Diese Entwicklungen könnten für die öffentliche Wahrnehmung der Tagesschulen erhebliche Konsequenzen haben. In dem Masse wie die ausserunterrichtlichen Teile der Tagesschule als ein Angebot mit heilpädagogischem Profil wahrgenommen wird, welches für Kinder mit besonderem Förderungsbedarf gedacht sei, dürfte die Nachfrage von Eltern aus den mittleren und oberen gesellschaftlichen Lagen abnehmen. Nimmt diese Nachfrage signifikant ab, wird die Realität das öffentliche Image recht bald einholen. Ist dieser Fall einmal eingetreten, dürfte es schwierig werden, das Image wieder zu korrigieren.

Vor diesem Hintergrund ist auch das bestehende Modell der gestuften Elternbeiträge zu überdenken. Eine steile Progression kann ebenfalls das Risiko erhöhen, dass die Nutzung des Tagesschulangebots aus der Sicht von Eltern aus mittleren und oberen gesellschaftlichen Lagen an Attraktivität verliert. Auf der konzeptionellen Ebene ist zu prüfen, wie gewährleistet werden kann, dass die Tagesschulen

aus der Sicht von Eltern aus den mittleren und oberen gesellschaftlichen Lagen ein attraktives Angebot bleiben *und* für jene Kinder, die einen erhöhten Förderungsbedarf mitbringen (denn diese dürfen keineswegs aus dem Angebot ausgeschlossen werden), ein geeignetes und förderliches Erfahrungs- und Lernumfeld darstellen. Diese Zielsetzungen müssen sich keineswegs wechselseitig ausschließen. Interne Ausdifferenzierung und Steigerung der Angebotsvielfalt bieten sich hier als Strategien an (s.u.). Gleichzeitig scheint es dringend geboten, dass Standorte, die (aus welchen Gründe auch immer) faktisch eine hohe Konzentration von Kindern mit erhöhtem Förderungsbedarf aufweisen, so ausgestattet werden, dass sie diesen Herausforderungen adäquat begegnen können.

Im Hinblick auf eine Weiterentwicklung der Gesamtstruktur wäre zu überlegen, wie der Bedarf an personellen Ressourcen (quantitativ und qualitativ) standortbezogen differenziert ermittelt werden kann und durch welche Massnahmen gesichert werden kann, dass die (möglicherweise auch kurzfristig) variierenden Bedarfe an qualifiziertem Personal und fachlichem Support an den verschiedenen Standorten gedeckt werden können. Ein zentraler Fachdienst, der bedarfsorientiert zusätzliche Ressourcen bereitstellt, wäre hier möglicherweise hilfreich.

Empfehlungen:

- Geeignete Massnahmen der öffentlichen Kommunikation sollten die ausserunterrichtlichen Angebote der Tagesschulen aktiv als *Angebote für alle* bekannt machen
- Das Profil der Tagesschulen als *Angebote für alle* sollte auch gegenüber anderen Institutionen und Einrichtungen aktiv präsent gemacht werden
- Die Progression der Elternbeiträge sollte abgeflacht werden
- Die Konzeption ist unter dem Kriterium weiter zu entwickeln, dass die Tagesschulen auf Bedarfslagen und Bildungsvoraussetzungen einer heterogene Zielgruppe adäquate Antworten bietet
- Die Vielfalt der Angebote in den ausserunterrichtlichen Modulen sollten gesteigert werden
- Es sind Instrumente und Verfahren zu entwickeln, die gewährleisten, dass standortbezogen unterschiedliche Bedarfe nach personellen Ressourcen und fachlichem Support ermittelt und flexibel abgedeckt werden können

8.2.4 Hausaufgaben

Alle Pilotschulen bieten an, dass die Kinder die Hausaufgaben in den ausserunterrichtlichen Modulen unter Betreuung erledigen können. Diese Betreuung konzentriert sich aus Sicht des Personals klar auf die Schaffung günstiger Rahmenbedingungen und auf die Kontrolle, dass die Hausaufgaben gemacht werden – jedoch weniger auf inhaltliche Hilfestellungen. Dazu fehlen dem Personal die Ressourcen. Bei den Eltern ist die Hausaufgabenbetreuung der Aspekt, der im Vergleich mit weiteren Aufgaben des Personals kritischer beurteilt wird. Einige Eltern formulierten denn auch explizit den Wunsch nach mehr Kontrolle und Unterstützung bei den Hausaufgaben. Diese Elternsicht korrespondiert mit den Erfahrungen an den Ganztagschulen in Deutschland; auch dort sind die Eltern weniger zufrieden mit der Hausaufgabenhilfe (vgl. Rollet 2007).

Für die Tagesschulen sehen wir diesbezüglich zwei Folgerungen. Zum einen muss Eltern und Lehrerschaft gegenüber klar kommuniziert werden, dass die Hausaufgabenbetreuung in der Tagesschule derzeit die Funktion der Bereitstellung von günstigen Rahmenbedingungen beinhaltet (festes Zeitfenster, Raum, Ruhe zum Arbeiten) und die Hausaufgaben von den Kindern selbständig gelöst werden müssen. Zum andern ist im Hinblick auf die zukünftige Entwicklung zu prüfen, ob nicht die Hausaufgabenbetreuung im Hinblick auf die Chancengleichheit – unterschiedliche Hausaufgabenförderung durch die Eltern trägt ja erwiesenermassen zur Bildungsungleichheit bei – durch eine Hausaufgabenunterstützung, die auch inhaltliche Hilfe umfasst, ergänzt werden soll. Für eine solche sind zusätzliche Ressourcen (Zeit und Fachkompetenz des Personals) bereitzustellen.

Im Hinblick auf eine Zukunftsvision einer (gebundenen) Tagesschule, in der ein Grossteil der Kinder sehr viel Zeit verbringt, muss auch der Sinn von Hausaufgaben generell hinterfragt werden.

Empfehlungen:

- Als minimale Funktion der Hausaufgabenbetreuung sind an den einzelnen Standorten die Rahmenbedingungen so zu sichern, dass die Hausaufgaben von den Kindern unter ruhigen und funktionalen räumlichen Verhältnissen und unter personeller Aufsicht ausgeführt werden können.
- Für die zukünftige Entwicklung ist eine erweiterte Form der Hausaufgabenunterstützung anzustreben, welche durch inhaltliche Hilfestellungen zur Chancengleichheit beitragen kann.

8.2.5 Anregungsqualität und Gruppengrösse, Konstanz der Gruppe, Durchmischung der Altersgruppen, Räume

Unter Anregungsqualität wird im pädagogischen Sinne die Attraktivität des Angebotes verstanden, die Grundvoraussetzung für eine selbstgesteuerte Auseinandersetzung des Kindes mit dem Angebot ist und bei hoher Qualität des Angebotes zur positiven Entwicklung des Kindes beiträgt. Die Anregungsqualität als eine zentrale Voraussetzung für Bildungs-, Entwicklungs- und Lernprozesse hängt von mindestens drei Aspekten ab:

1. den vorhandenen Angeboten (z.B. Spiel- und Bastelmöglichkeiten, Ausflüge, soziale Kontakte, Attraktivität der Räume etc.);
2. der Intensität der Nutzung der ausserunterrichtlichen Angebote auf Seiten der Kinder;
3. der Möglichkeit des Personals, Anregungen zu planen und zu gestalten.

Es kann davon ausgegangen werden, dass das ausserunterrichtliche Angebot in den Tagesschulen aller Voraussicht nach zukünftig vermehrt dem Umstand Rechnung tragen muss, dass mehr Kinder mehr Zeit (4-5 Nachmittage pro Woche) in den Angeboten verbringen und die Angebote daher eine dementsprechende Vielfalt aufweisen sollten, damit sie dauerhaft attraktiv und anregend sind.

Zudem ist die Steigerung der Anregungsqualität durch Angebotsvielfalt und -attraktivität zukünftig auch notwendig, um die ausserunterrichtlichen Tagesschulangebote für Eltern aus der Mittel- und Oberschicht attraktiv zu halten, da diese Eltern sich sonst andere Bildungs- und Betreuungsangebote (z.B. Musikschule, Sportvereine etc.) für ihre Kinder suchen.

Eine weitere Rahmenbedingung zur Gestaltung attraktiver Angebote ist auch die dafür zur Verfügung stehende Zeit. Während des Evaluationszeitraums wurde von Seiten des Personals betont, dass die Einteilung der Module in 2-Stunden-Blöcke die Durchführung von umfangreicheren Aktivitäten erschwert, da sich bereits nach zwei Stunden die Zusammensetzung der Gruppe ändert und entsprechende Übergänge gestaltet werden müssen.

Empfehlungen:

Die Steigerung der Anregungsqualität erfordert zum einen eine grundlegende Wahlmöglichkeit der Angebote, dass heisst, die Auswahl an Aktivitäten, die ein Kind am Nachmittag unternehmen kann, sollte möglichst hoch sein und vom Kind aus gesteuert werden können. Die zur Verfügung gestellten Angebote sollten hinsichtlich ihres pädagogischen Wertes reflektiert werden und möglichst hochwertig und ausgewogen sein.

Zusammenfassend kann formuliert werden, dass sich die Anregungsqualität durch folgende Punkte steigern lässt:

- Ausweitung attraktiver Beschäftigungsmöglichkeiten in den Räumen, die über Spiele zum Zeitvertreib hinaus gehen
- Zeit und finanzielle Ressourcen für das Personal, um die Anregungsqualität und daraus resultierende individuelle Entwicklungsmöglichkeiten zu reflektieren
- Personalschlüssel in den Angeboten, der eine Selbststeuerung und individuelle Förderung der Kinder zulässt

- ☛ Mitgestaltung des Angebotes und Partizipation sind für Kinder zentrale Faktoren, die auch das Wohlbefinden beeinflussen. Gelegenheiten zur Mitwirkung und Mitgestaltung bieten immer auch Lern- und Bildungsgelegenheiten. Wir empfehlen daher, Schülerinnen und Schülern vermehrt Partizipationsgelegenheiten zu eröffnen und dies bei der Weiterentwicklung der Konzepte und der ihrer methodischen Umsetzung verstärkt zu berücksichtigen

Hinsichtlich einer zukünftig notwendigen Steigerung der Anregungsqualität wird empfohlen, verstärkt weitere Bildungs- und Freizeitanbieter im Umfeld der Schule wie z. B. Musikschulen, Sportvereine, Jugendarbeit und weitere Angebote im Quartier für Kooperationen zu gewinnen. Die Einteilung der Angebote in 2-Stunden-Blöcke sollte aufgegeben werden, um die darin stattfindende Praxis nicht primär vor dem Hintergrund der engen Zeitplanung gestalten zu müssen. Eine Auflösung der 2-Stunden-Blöcke bei gleichzeitiger Ausweitung der Nutzung der Tagesschule bietet auch eine strukturell verbesserte Grundlage für eine intensivere Kooperation von Lehrkräften und weiterem Tagesschulpersonal. Bezüglich der Durchmischung der Gruppen ist darauf zu achten, dass die Altersdurchmischung pädagogisch begleitet wird, indem z. B. ältere Kinder den jüngeren Kindern bei Aufgaben helfen, ihnen die Angebote erklären oder beim Lösen von Konflikten mithelfen. Hinsichtlich der sozialen Durchmischung ist darauf zu achten, dass die Angebote für alle gesellschaftlichen Schichten attraktiv bleiben.

- ☛ Diesbezüglich werden eine Korrektur der Elternbeitragsbemessung zu Gunsten niedrigerer Beitragssätze für die Mittelschicht sowie eine Steigerung der pädagogischen Attraktivität empfohlen
- ☛ Die sich abzeichnende Altersdurchmischung in den Gruppen ist positiv zu bewerten, bedarf jedoch einer pädagogischen Begleitung, im Rahmen derer Kinder unterschiedlichen Alters pädagogisch reflektiert und angeleitet miteinander in Kontakt gebracht werden. Hierfür sind entsprechende Konzepte und Vorgehensweisen zu entwickeln.
- ☛ In Bezug auf die zur Verfügung stehenden Räume wird empfohlen, mittelfristig darauf hinzuarbeiten, dass in den ausserunterrichtlichen Angeboten zukünftig die Wünsche der Kinder nach kleineren Räumen, die keinen schulischen Charakter mehr haben, nachgekommen wird, und dass sich Angebote in multifunktional eingerichteten Räumen bei gleichzeitiger Nutzung nicht gegenseitig beeinträchtigen (z.B. Ruhecke und Spielecke). Die Gestaltung der Räume sollte als partizipatives Projekt gemeinsam mit den Kindern entschieden und vorgenommen werden.

8.2.6 Zukünftige Organisationsentwicklung

Die Tagesschulen in Basel-Stadt stehen nach einer Phase der Orientierung und Einarbeitung nun an dem Punkt, Strukturen zu verfestigen und Prozesse durch Routinen zu etablieren. Die aktuellen Entwicklungen in Basel-Stadt hinsichtlich des Bedarfs an und der Nutzung von Tagesschulplätzen zeigen zudem deutlich auf, dass es trotz vieler als gut zu beurteilender Ansätze zukünftig noch weiterer Struktur- und Organisationsentwicklung bedarf, um das Angebot quantitativ auszuweiten und qualitativ weiterzuentwickeln. Zu dieser Bedarfs- und Praxisentwicklung hinzu kommt die umfangreiche öffentliche und fachliche Diskussion um adäquate Modelle für Tagesschulen.

Vor diesem Hintergrund wird abschliessend empfohlen, zukünftige Strukturen und Praxen so zu gestalten, dass sie eine Entwicklungsoffenheit gewährleisten, durch die auf veränderte Bedarfslagen und fachliche Entwicklungen reagiert werden kann. Eine solche Entwicklungsoffenheit ist idealerweise mit Zielen verbunden, wie sie z.B. auch bereits in den konzeptionellen Papieren zu den Tagesschulen formuliert sind. Eine strukturell verankerte Entwicklungsoffenheit bietet dann die Möglichkeit, gegenwärtige Praxis vor dem Hintergrund der Projektziele und ggf. veränderten Bedarfslagen und fachlichen Entwicklungen zu reflektieren und Massnahmen zur Weiterentwicklung des Angebotes zu realisieren.

Empfehlung:

- ☛ Entwicklungsoffenheit gewährleisten

9. Literatur

- Abele, Andrea E.; Stief, Mahena; Andrä, Miriam S. (2000). Zur ökonomischen Erfassung beruflicher Selbstwirksamkeitserwartungen - Neukonstruktion einer BSW-Skala. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie* 44, 145-151.
- Behr, Karin; Haenisch, Hans; Hermens, Claudia; Liebig, Reinhard; Nordt, Gabriele; Schulz, Uwe (2005). *Offene Ganztagschule im Primarbereich. Begleitstudie zur Einführung, Zielsetzungen und Umsetzungsprozessen in Nordrhein-Westfalen*. Weinheim: Juventa.
- Behr, Karin; Rauschenbach, Thomas (2006). Die offene Ganztagsgrundschule in Nordrhein-Westfalen. Ein gelungenes Zusammenspiel von Schule und Jugendhilfe? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 1, 51-66.
- Ben-Peretz, Miriam; Mendelson, Nili; Kron, Friedrich W. (2003). How teachers in different educational contexts view their roles. *Teaching and Teacher Education* 19, 277-290.
- Brägger, Gerold; Bucher, Beat; Landwehr, Norbert (2005). Voraussetzungen für eine gute Praxis der externen Schulevaluation. In Brägger, Gerold; Bucher, Beat; Landwehr, Norbert (Eds.) *Schlüsselfragen zur externen Schulevaluation* (p. 21-50). Bern: H.e.p.
- Bundesjugendkuratorium (2001). *Zukunftsfähigkeit sichern! Für ein neues Verhältnis von Bildung und Jugendhilfe*. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend [pdf]. Verfügbar unter: <<http://www.bmfsfj.de/bmfsfj/generator/Politikbereiche/kinder-und-jugend,did=5198.html>> [Febr. 2008].
- Deinet, Ulrich (2006). Kooperation von Jugendhilfe und Schule im Spannungsfeld unterschiedlicher Anforderungen. In Deinet, Ulrich; Icking, Maria (Eds.), *Kooperation von Kinder- und Jugendarbeit und Schule im Rahmen von Betreuungs- und Ganztagsangeboten* (S. 55-66). Opladen: Barbara Budrich.
- Diekmann, Katja; Höhmann, Katrin; Tillmann, Katja (2007). Schulorganisation, Organisationskultur und Schulklima an ganztägigen Schulen. In Holtappels, Heinz-Günter; Klieme, Eckhard; Thomas, Rauschenbach.; Stecher, Ludwig (Eds.), *Ganztagschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der "Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen" (StEG)*. (p. 164-185) Weinheim: Juventa.
- Holtappels, Heinz-Günter (2005). Ganztagsbildung in ganztägigen Schulen - Ziele, pädagogische Konzeption, Forschungsbefunde. In Fitzner, Thilo; Schlag, Thomas; Lallinger, Manfred W. (Eds.), *Ganztagschule - Ganztagsbildung. Politik - Pädagogik - Kooperationen* (S. 48-85). Bad Boll: Evangelische Akademie.
- Holtappels, Heinz-Günter; Klieme, Eckhard; Rauschenbach, Thomas; Stecher, Ludwig (Eds.) (2007). *Ganztagschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der "Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen" (StEG)*. Weinheim: Juventa.
- Klieme, Eckhard; Holtappels Heinz-Günter; Rauschenbach, Thomas; Stecher, Ludwig (2007). Ganztagschule in Deutschland. Bilanz und Perspektiven. In Holtappels, Heinz-Günter; Klieme, Eckhard; Thomas, Rauschenbach.; Stecher, Ludwig (Eds.), *Ganztagschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der "Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen" (StEG)* (p. 354-381). Weinheim: Juventa.
- Ludwig-Mayerhofer, Wolfgang (1999): *ILMES – Internet-Lexikon der Methoden der empirischen Sozialforschung* [on-line]. Verfügbar unter: <<http://www.lrz-muenchen.de/~wlm/ilmes.htm>> [Dez. 2008].
- Miller, Beth M. (2007). *Making it Count: Reaching Positive Youth Outcomes. A report of the Massachusetts Afterschool Research Study (MARS)*. Center for After-School Excellence [pdf]. Verfügbar unter: <http://www.afterschoolexcellence.org/userfiles/file/tcase/greentree2007/BMiller_Count.pdf> [10. Juli 2008].
- Münchmeier, Richard; Otto, Hans-Uwe; Rabe-Kleberg, Ursula (Eds.) (2002). Bildung und Lebenskompetenz. Kinder und Jugendhilfe vor neuen Aufgaben. Opladen: Leske & Budrich.
- Palentien, Christian (2007). Die Ganztagschule - als Möglichkeit zur Überwindung ungleicher Bildungschancen. In Harring, Marius; Rohlf, Carsten; Palentien, Christian (Eds.), *Perspektiven der Bildung. Kinder und Jugendliche in formellen, nicht-formellen und informellen Bildungsprozessen* (S. 279-290). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rollet, Wolfram (2007). Schulzufriedenheit und Zufriedenheit mit dem Ganztagsbetrieb. In Holtappels, Heinz-Günter; Klieme, Eckhard; Thomas, Rauschenbach.; Stecher, Ludwig (Eds.), *Ganztagschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der "Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen" (StEG)* (p. 283-312). Weinheim: Juventa.
- Schmitz, Gerdmarie S.; Schwarzer, Ralf (2000). Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern: Längsschnittbefunde mit einem neuen Instrument. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 14 (1), 12-25.

- Schmitz, Gerdmarie S.; Schwarzer, Ralf (2002). Individuelle und kollektive Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern. *Zeitschrift für Pädagogik* 44. Beiheft, 192-214.
- Schüpbach, Marianne; Mous, Hanne; Schönbächler, Marie-Theres (2007). *Evaluation der Einführung der Grossen Blockzeiten in der Stadt Solothurn. Evaluationsbericht November 2007* (Schlussbericht). Solothurn: Pädagogische Hochschule FHNW, Institut Forschung und Entwicklung, Zentrum Schule als öffentlicher Erziehungsraum.
- Wustmann, Corina; Bolz, Melanie; Schüpbach, Marianne (2006). *Evaluation der Tagesschule Unterleberberg. Erster Zwischenbericht Dez. 2006*. Dienstleistung zuhanden der Gemeinde Hubersdorf. Solothurn: Pädagogische Hochschule FHNW, Institut Forschung und Entwicklung.
- StEG (2008). *Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen - Ergebnisse der 2. Befragungswelle. Pressekonferenz vom 8. Sept. 2008*. [pdf]. StEG, Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen. Verfügbar unter: <<http://www.projekt-steg.de/>> [10. Nov., 2008].
- StEG (2009, in Vorbereitung). *Ausgewählte Hintergrundvariablen, Skalen und Indizes der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG)*.
- Zöfel, Peter (2002). *Statistik verstehen. Ein Begleitbuch zur computergestützten Anwendung*. München: Addison-Wesley

10. Anhang

Der Anhang umfasst folgende Erhebungsinstrumente:

- Fragebogen zur Personalbefragung 2007 (Vorbereitungsphase)
- Beobachtungsraster für die Beobachtungen an den Schulen 2008
- Fragebogen zur Personalbefragung 2008
- Leitfaden zu den Experteninterviews mit den Betriebsleitungen 2008
- Fragebogen zur Elternbefragung 2008
- Fragebogen zur Kinderbefragung 2008
- Leitfaden zu den Gruppeninterviews mit Kindern 2008